X. Jahrg. 1936 Heft 2

Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik

Preis dieses Heftes Mark 2·—

Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik

Begründet von Heinrich Meng und Ernst Schneider

Herausgeber:

August Aichhorn
Wien V, Schönbrunnerstraße 110

Dr. Paul Federn
Wien VI, Köstlergasse 7

Anna Freud
Wien IX, Berggasse 19

Dr. Heinrich Meng
Basel, Angensteinerstraße 16

Prof. Dr. Ernst Schneider
Stuttgart N, Relenbergstr. 16

Hans Zulliger
Ittigen bei Bern

Schriftleiter:

Dr. Wilhelm Hoffer, Wien, I., Dorotheergasse 7

6 Hefte jährlich M. 10·—, schw. Frk. 12·50, österr. S 17·—
Preis des Heftes: M. 2·— (schw. Frk. 2·50, österr. S 3·40)

Geschäftliche Zuschriften bitten wir zu richten an

Internationaler Psychoanalytischer Verlag
Wien IX, Berggasse 7

Zahlungen für die „Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik" können geleistet werden durch Postanweisung, Bankscheck oder durch Einzahlung auf eines der

Postscheckkonti des „Internationalen Psychoanalytischen Verlages in Wien":

Postscheckkonto	Jahresabonnement	Postscheckkonto	Jahresabonnement
Leipzig 95.112	*M. 10·—*	*Budapest 51.204*	*P 17·50*
Zürich VIII, 11.479	*Frk. 12·50*	*Zagreb 40.900*	*Din. 220·—*
Wien 71.633	*S 17·—*	*Warszawa 191.256*	*Zl. 21·50*
Paris C 1100.95	*Fr. 60·—*	*Riga 36.93*	*Lat. 16·—*
Prag 79.385	*Kč 100·—*	*s'Gravenhage 142.248*	*hfl. 6·—*
Stockholm 44.49	*schw. Kr. 16·—*	*Kjöbenhavn 24.932*	*dän. Kr 18·50*

Für Bankscheckübeweisungen aus anderen Ländern gelten folgende Preise:

Währung	Jahresabonnement	Währung	Jahresabonnement
Pfund Sterling	*—/16/8*	*palästin. Pfund*	*—·86*
nordamerik. Dollar	*4·—*	*norweg. Kronen*	*16·50*

(Frühere Preisangaben ungültig)

Bei Adressenänderungen bitten wir freundlich, auch den bisherigen Wohnort bekanntzugeben, denn die Abonnentenkartei wird nach dem Ort und nicht nach dem Namen geführt.

In Vorbereitung befinden sich folgende Sonderhefte: „Kindliche Eßstörungen", „Lern- und Denkstörungen", „Jugendliche Verwahrlosung und Kriminalität".

ZEITSCHRIFT FÜR PSYCHO-
ANALYTISCHE PÄDAGOGIK

X. Jahrg. 1936 Heft 2

Versagen und Gewähren in der Erziehung

Von Alice Bálint, Budapest[1])

Trotz den schönen Erfolgen, die nach mehrjähriger intensiver und ausgedehnter Arbeit auf dem Gebiete der Kinderanalyse und Erziehungsnachhilfe bereits zu verzeichnen sind, befinden wir uns doch noch immer in der unangenehmen Lage, die Antwort auf die naive Frage: „Also, wie soll man nun seine Kinder richtig erziehen?" schuldig bleiben zu müssen. Bei der Erörterung dieser Frage müssen wir jedesmal auf die psychoanalytischen Auffassungen über die kindliche Entwicklung, über das Wesen und die Funktion der Erziehung zurückgreifen; der ungeduldige Zuhörer oder Leser findet dann häufig, daß ihm damit wenig Positives geboten wurde. Dazu kommt dann noch als besonders erschwerendes Moment, daß es unter den Vertretern der Psychoanalyse selbst verschiedene Auffassungen und nicht nur eine einzige Anschauung oder Forderung, „wie erzogen werden soll", gibt. Wer die Sonderhefte dieser Zeitschrift über Nacktheit, Onanie, Strafe studiert hat, weiß selbst, wie uneinig die Autoren in diesen elementaren Fragen der Erziehung sind. Auch bei der Behandlung anderer Erziehungsfragen gehen die Autoren eher vorsichtig tastend vor, bemühen sich zu erklären, warum direkte Ratschläge unmöglich sind, und beschränken sich oft auf eine Mahnung zur vorsichtigen Verwertung der neugewonnenen Einsichten. Das beweist nur, daß die bisherigen Erfahrungen und Erfolge, an Einzelfällen gewonnen und gesammelt, eine Verallgemeinerung in Form von jederzeit gültigen Regeln noch nicht zulassen.

Diese Situation erinnert stark an die, in welcher sich die psychoanalytische Neurosenlehre befindet, die ebenfalls noch keine allgemein gültige Antwort auf die Frage, wodurch ein Mensch neurotisch werde, gefunden hat, obwohl sie in den einzelnen Fällen die Ursachen der

[1]) Nach einem auf dem XII. Internationalen Psychoanalytischen Kongreß in Wiesbaden (4. bis 7. September 1932) gehaltenen Vortrag.



Erkrankung aufdecken kann. Diese zwei ungelösten Probleme der Psychoanalyse stehen in mehrfachem Zusammenhang miteinander. Sie sind aber sicher nicht wie das Ei des Kolumbus durch einen glücklichen Einfall mit einem Schlag zu lösen. Wir stehen da vor etwas Unbekanntem und Unberechenbarem, das noch gefunden werden muß. Einige Vermutungen können immerhin heute schon geäußert werden.

Versuchen wir zuerst den äußeren Zusammenhang der beiden Probleme zu verstehen. Eine Erziehung, welche die seelische Gesundheit des Menschen gewährleistet, wollten wir zuerst (in den therapeutischen Analysen) aus den Erfahrungen mit seelisch kranken Erwachsenen ableiten[2]). Es wurden hier Erlebnisse und Einwirkungen als krankheitsverursachend entdeckt, die ebensogut als Erziehungsfehler bezeichnet werden können. Die Folgerung schien einfach und leicht: was in der Kindheit dieser Kranken geschah oder unterlassen worden war, sollten wir fortan in der Erziehung nicht tun, bzw. nicht unterlassen.

Heute wissen wir, daß sich dieses scheinbar einfache Programm in der Folge als unausführbar erwies. Es zeigte sich nämlich, daß diese Ergebnisse der Analyse am Einzelfall für eine praktische Umsetzung noch zu allgemein, zu vieldeutig waren. Man konnte daraus sehr verschiedene Vorschriften für ein Verhalten gegenüber Kindern ableiten. Die einen propagierten ein extrem-puritanisches Verhalten, die Eltern gestatteten sich kaum eine körperliche Zärtlichkeit gegenüber dem eigenen Kind oder untereinander vor dem Kinde, denn sie fürchteten, dadurch die aus den Analysen wohlbekannten Leidenschaften, insbesondere die Ödipusliebe zu entfachen. Andere kamen zu dem Schlusse, dem Kinde müsse eine größtmögliche Freiheit gewährt werden, sie machten die gesellschaftlichen Einrichtungen und ihre Freiheitsbeschränkungen für die seelischen Störungen verantwortlich. Ich glaube nicht, daß man diese Gegensätze mit dem üblichen Hinweis auf den „goldenen Mittelweg" erledigen kann.

Es soll nun zuerst die Frage besprochen werden, warum der Versuch, die Forderungen nach richtiger Erziehung aus den Erfahrungen der Krankenanalysen direkt abzuleiten, nicht gelingen konnte. Ich denke da an eine Fehlerquelle, welche mir selbst erst in letzter Zeit auffiel, die, wie ich glaube, zu wenig beachtet wurde.

In den Erwachsenenanalysen wird immer wieder beobachtet, wie bei fortschreitender Beschäftigung mit der eigenen Kindheitsgeschichte der Kranke für die Analysenstunde selbst vollkommen „zum

[2]) Vgl. hiezu Freud: Analyse der Phobie eines fünfjährigen Knaben. Ges. Schr., Bd. V.

Kinde wird". Dieser Eindruck wird immer stärker, je mehr der Kranke selbst seine frühe Kindheit „wiedererlebt", sich als Kind sieht und fühlt. Für ihn gibt es in diesem Moment nicht mehr die Ekel- und Schamreaktionen, über die er sonst als Erwachsener selbstverständlich und oft sogar in übertriebener Weise verfügt, und es können alte, primitive Lustsensationen auftauchen, die ihm sonst nicht zur Verfügung stehen. Für uns als Zuschauer scheint es dann, als wäre das frühere kindliche Triebleben wiedererwacht. Ist dem aber auch wirklich so? Nicht einmal für den sich kindisch gebärdenden Geisteskranken träfe diese Behauptung zu, wie ich nach einer mündlichen Mitteilung S. Ferenczis bemerken möchte. So groß auch der Unterschied zwischen dem seine Triebe beherrschenden Erwachsenen und dem wieder Kind gewordenen Kranken erscheinen mag, die Analyse hat doch nur ein Guckloch in die Triebwelt geöffnet und nicht ein reines Triebwesen aus ihm gemacht. In ähnlichem Zusammenhang legt Anna Freud das Hauptgewicht auf die Tatsache, daß der Erwachsene im Gegensatz zum Kinde auch in der analytischen Situation ein ausgebildetes Über-Ich besitzt. Auf diese Tatsache stützen sich dann bekanntlich die von ihr hervorgehobenen Unterschiede in der Technik der Erwachsenen- und der Kinderanalyse.

Wenn wir diesen Gedankengang weiterführen, kommen wir also zu folgendem Schluß: Das Triebleben des Erwachsenen tritt uns niemals mehr in seiner ursprünglichen, ungezügelten Form wie beim Kleinkind entgegen; wir können es nur insoweit und in der Form wahrnehmen, als es das übergeordnete Über-Ich (Gewissen) zuläßt. Dieses Über-Ich ist das in der analytischen Behandlung eigentlich Veränderbare, es kann wenigstens zum Teil abgebaut und durch ein andersartiges, brauchbareres ersetzt werden. Nicht rückgängig aber kann die Tatsache gemacht werden, daß ein Über-Ich vorher schon einmal da war; das Triebleben war schon dem Erziehungsprozeß unterworfen worden, ein regulierendes Ich sorgt nunmehr für einen Triebhaushalt, in dem Entsagen, Warten, Ertragen größerer Triebspannungen ebenso notwendig sind wie das Vorsorgen für Triebentspannung und -befriedigung. Etwas von den Trieben verlangt nicht mehr nach der direkten Befriedigung, es hat sich den Bedürfnissen der Realität, wie sie das wahrnehmende Ich erkannt hat, angepaßt und ist auf diese Anpassung trainiert worden.

Ich denke hier an ein Beispiel, wie es in den analytischen Behandlungen öfter zu beobachten ist: In einem Abschnitt der analytischen Kur käme z. B. die Freude und Lust am nackten Körper zur Sprache; der Patient hat in der vorhergehenden Analysenarbeit von sich erfahren, daß diese Lust durch das Kleidertragen und durch die ver-

schiedenen Einflüsse der frühen Erziehung stark unterdrückt und verkümmert ist. Die Scheu vor der Nacktheit hat er als etwas Sekundäres, als mehr weniger wirksamen Schutz gegen die ursprüngliche, durch die Verbote der Erzieher gefährlich gewordene Lust erkannt. Nachdem das alles wirklich verstanden und mit den entsprechenden Affektbeträgen wiedererlebt wurde, sind wir doch sicher, daß der Patient trotzdem nicht in der Lage ist, die wiederentdeckte Triebbefriedigung im gleichen Ausmaß wie als Kind genießen zu können. Die vorangegangene Erziehung hat ihre Wirkung nicht ganz aufgegeben. Die für die Analyse unerläßliche Bedingung, Wünsche zur Kenntnis zu nehmen, ohne ihre Befriedigung unter allen Umständen durchzusetzen, setzt einen hohen Grad von Fähigkeit zur Spannungsertragung voraus, auf die wir allerdings in der Arbeit mit neurotisch Kranken rechnen können. Neurotiker sind bekanntlich hiezu viel besser befähigt als Kinder, psychotisch Kranke und Verwahrloste; die Technik für die Behandlung solcher Störungen weicht ja auch von der klassischen Analysentechnik der Neurosen ab. Es wäre also ein Mißverstehen der Psychoanalyse, würde man annehmen, daß sie die Fähigkeit, Triebregungen zu beherrschen, an sich bekämpfen wollte. Nicht die Fähigkeit an sich, sondern die Folgen der übertriebenen Forderungen nach solcher Fähigkeit sind die Angriffspunkte der analytischen Kur. In ihr erscheint dem Kranken der Vertreter dieser Forderungen, der Erzieher, als Mensch unaufrichtig und ungerecht, seine Gebote zu streng, seine Verbote übertrieben; nicht der Triebverzicht als solcher wird angegriffen, sondern das Zuviel, das zur Erkrankung führen mußte. Die Grundlage, auf der also die Analyse ihre befreiende Wirkung erreicht, ist dennoch die Fähigkeit zum Triebverzicht. Es wäre aber ein Irrtum, zu meinen, die ideale Erziehung wäre gleichbedeutend mit einer ausgedehnten Analysestunde. Im Gegenteil: die Erziehung ist Voraussetzung der Analyse. Sie erzeugt nicht bloß die Schädigungen, die die Analyse später reparieren helfen soll, sondern vielmehr den Rahmen, innerhalb dessen die Analyse erst arbeiten kann. Wo dieser fehlt, muß er erst geschaffen werden.

Wir müssen daher den inhaltlichen Teil der Erziehung, d. h. den Inhalt der in das Über-Ich aufgenommenen Verbote und Gebote, von der im Laufe der Entwicklung des Über-Ichs erworbenen Fähigkeit, Triebeinschränkungen tragen zu können, trennen. Ich möchte sagen, daß das Kind zu dieser Fähigkeit trainiert wird[3]).

[3]) Dieses Training kann sowohl als Trainieren der Triebe wie als Trainieren des Ichs aufgefaßt werden. Welches die metapsychologisch richtigere Formulierung ist, kann bei dem heutigen Stand unseres Wissens schwer ent-

Kinder unterscheiden gewöhnlich sehr genau, was in einem Menschen vorgeht, der Triebbeherrschung gewöhnt ist, und jenem, der unbeherrscht seinen Triebansprüchen gehorchen muß. Das illustriert folgende Geschichte: Ein neunjähriger Junge las eine Geschichte, in der ein Affe wegen Verrats anderer Urwaldtiere an die Menschen zur Strafe selbst in einen Menschen verwandelt wurde; als Mensch verkleidet, mußte er nun den Urwald verlassen. Das Kind brach über die Härte der Strafe in Tränen aus, und auf die Frage, ob es denn gar so schlimm wäre, ein Mensch zu sein, antwortete es: „Das nicht; aber für jemanden, der im Dschungel gelebt hat, muß es schrecklich sein."

Die Aufgabe der Erziehung kann, von diesem Gesichtspunkt betrachtet, in folgender Weise umschrieben werden: Wir wollen dem Kinde unnötige und schädlich wirkende Triebeinschränkungen ersparen, wollen aber dabei doch die Fähigkeit, höhere Triebspannungen zu ertragen, fördern und entwickeln. Dazu sind aber konkrete Aufgaben notwendig, etwa wie die Turnübungen für die Förderung der körperlichen Kraft und Behendigkeit. Welcher Art sollen diese Aufgaben sein?

Die Fähigkeit, Spannungen zu ertragen, das „Wartenkönnen", kennen wir seit langem unter dem Namen „Realitätsprinzip". Freud meinte bereits in den „Formulierungen über die zwei Prinzipien des seelischen Geschehens", Funktion der Erziehung sei, das biologisch vorgebildete Lustprinzip in das Realitätsprinzip überzuführen, d. h. an Stelle des blinden Jagens nach Lust ein Benehmen zu setzen, das den Dauernutzen einer Handlung voraussehen und berechnen kann.

Der Text der Aufgaben wäre damit bereits gegeben; es ist eben die Realität. Doch welche Realität? Was ist die Realität für unsere Kinder? Sie setzt sich im wesentlichen, wenn auch durch gesellschaftliche und ökonomische Differenzen gekennzeichnet, aus den Personen zusammen, auf die das Kind vom Beginn seines Lebens an angewiesen ist. Die Naturgewalten haben wohl auf den Naturmenschen erzieherisch gewirkt, heute treten sie nur in Zeiten außergewöhnlicher Not an die Kinder der zivilisierten Welt heran. Die unmittelbare Aufgabe heißt nicht mehr wie für das Tier Anpassung an die Naturgewalten, Nahrungssuche, sondern Anpassung an die Welt, wie sie von den Mitmenschen eingerichtet und organisiert worden ist[4]). Die Anforderun-

schieden werden. Ich selbst neige eher zu der ersteren, denn es scheint mir sinnvoller, die Kräftigung oder Erweiterung des Ichs auf Kosten des Es bereits als Folge des Triebtrainings zu betrachten. Wie dem auch sei, gewiß ist, daß es sich hier um Vorgänge handelt, die sich an der ineinanderfließenden Grenze zwischen Ich und Es abspielen.

[4]) „Soziale Anpassung" spielt auch bei den Tieren eine, wenn auch geringere Rolle.

gen, welche die Erzieher sehr früh an das Kind stellen, dienen in Wirklichkeit der Bewältigung erst viel später eintretender Situationen. Die wirkliche Aufgabe, die Bewältigung der Welt des Erwachsenen, fehlt dem Kind noch völlig, und doch soll es lernen, sich so zu verhalten, als lebe es bereits in dieser Welt. In einer Zeit, in der das Kind noch voraussetzungslos geliebt und versorgt wird, muß es sich vorbereiten lassen, in einer Umgebung zu leben, wo ihm Liebe und Schutz nicht ohneweiters geboten werden.

Je nach der gesellschaftlichen Zugehörigkeit des Kindes und seiner Eltern dauert diese Periode kürzer oder länger, doch kann ganz allgemein gesagt werden, daß die Erziehung dem Kinde einen Realitätsersatz schafft, an dem es sich üben und stärken kann.

Von diesem Gesichtspunkt aus betrachtet, können die formalen Elemente der Erziehung — wie z. B. das Einhalten bestimmter Zeiten beim Aufstehen, Essen usw., der Zwang eine gewisse Art Kleidung zu tragen, bei gewissen Gelegenheiten bestimmte Worte zu gebrauchen (Grüßen, Bitten, Danken) — recht gut als solche Ersatzrealitäten oder, besser gesagt, als „Realitätsanpassungsübungen" gelten. Das Wesentliche an ihnen ist nämlich das Warten. Das Kind soll nicht einfach in die Schüssel greifen, sondern sich der Eßbestecke bedienen oder gar die in der Familie übliche Reihenfolge einhalten. Bei einer Begegnung soll es nicht mit seinen Mitteilungen herausplatzen, sondern vorerst grüßen; sich die Schuhe abwischen, bevor es ins Haus tritt; den anderen ausreden lassen usw. Die Einhaltung dieser und ähnlicher Regeln bedeutet das Ertragen ganz beträchtlicher Spannungen. Die Fähigkeit zur Triebbeherrschung, die sie dem Kinde vermitteln, ist jedoch eine unentbehrliche Eigenschaft im Lebenskampf.

Manche werden hier einwenden: Warum Training, warum automatisieren, warum nicht durchwegs an die Einsicht des Kindes appellieren? Die Triebbeherrschung bietet ja handgreifliche praktische Vorteile, die dem Kinde veranschaulicht werden können. Dieser Einwand liegt mir umso näher, als er zum Teil meinen eigenen Standpunkt vertritt. Oft gilt es wirklich nur, etwas mehr Geduld zu haben und die Zeit abzuwarten, wo es möglich ist, dem Kinde zu „erklären", was einige Monate früher nur „eingedrillt" werden kann. Ein solches Abwarten des richtigen Moments, wo eine Versagung von dem Kinde leichter ertragen wird, weil wir ihm eine intellektuelle Entschädigung (eben die Erklärung) dafür bieten können, ist sicher richtig. Doch ist das Appellieren an die Einsicht des Kindes keineswegs immer möglich. Erstens, weil die systematische Erziehung meist früher einsetzt, als das Kind Erklärungen überhaupt zugänglich ist (z. B. das Einhalten geregelter Stillzeiten); zweitens, weil nur ein Teil der erzieherischen

Maßnahmen mit dem Hinweis auf ihren praktischen Sinn erklärbar sind. Die Einschränkungen, die dem Kinde auferlegt werden, können in zwei Hauptgruppen geteilt werden. In die eine Gruppe gehören jene Verhaltensregeln, die das Kind und seine Umgebung vor irgendeinem Schaden schützen sollen (z. B.: „Rühre nicht den heißen Ofen an" usw.). Diese Regeln lassen sich mit dem Hinweis auf die unmittelbaren Folgen ihrer Außerachtlassung vollkommen erklären („Du verbrennst dir die Finger...", „Vater wird böse, wenn du ihn nicht schlafen läßt..."). Diese Regeln sind aber auch keine Realitätsanpassungsübungen in unserem Sinne. Sie vertreten vielmehr jenen Teil der einfachen Realität, mit der auch das Kind bald in Berührung kommt. Ganz anders steht es mit den eigentlichen Anpassungsübungen, zu denen wir die Regeln der Pünktlichkeit, Reinlichkeit (mit Ausnahme der rein hygienischen Maßnahmen) und der Schicklichkeit rechnen können. Ihr Sinn wird selbst für uns erst in einem viel weiteren, für das Kind sicher unerfaßbaren Zusammenhang verständlich. Wollten wir auch hier durchwegs mit Hilfe von Erklärungen vorgehen, so müßten wir bald zu Scheinrationalisierungen, also zu einer Fälschung der Realität greifen, die meines Erachtens schädlicher ist, als ein einfaches: „Sieh', du mußt, denn alle machen es so".

Folgerichtig müssen wir uns nunmehr die Frage vorlegen, ob die „an sich" sinnlosen, formalen Forderungen, für die Entwicklung des kulturnotwendigen Maßes an Fähigkeit zur Triebbeherrschung, überhaupt notwendig sind, d. h. ob wir dasselbe nicht auch allein mit Hilfe der einfachen äußeren Realität erreichen könnten. Eine Antwort auf diese Frage gibt uns die Ethnologie. Sie zeigt uns die — am kulturellen Maßstab gemessen — geringe erzieherische Kraft der einfachen Realität. Der Hungersnöten ständig ausgesetzte Australier lernt es nicht, etwas für morgen aufzuheben. Róheim meint, diese Sorglosigkeit hätte ihren Grund in der Freigebigkeit, mit der die australische Mutter ihre Kinder nährt. Menschen, denen das schmerzliche Erlebnis der Entwöhnung erspart wurde, können sich keine karge Mutter Natur vorstellen, so realitätsgerecht dies auch sein möge. Der „orale Optimismus" ist jedoch wahrscheinlich nicht die einzige Ursache dieses Verhaltens. Da die Kinder nicht entwöhnt werden, fehlt ihnen auch jene frühe Trieberziehung (Training), die sie befähigen würde, ihre Eßlust zu hemmen, um Vorräte zu sammeln. Sie müssen eben sogleich alles verspeisen, was da ist. Die in tropischer Fülle lebenden Papuas hingegen, kennen die ängstliche Sorge um die nächste Mahlzeit, das Sammeln von Vorräten und auch die Entwöhnung von der Brust im ersten Lebensjahr.

Es ist also kein Zufall, daß die — von mir so genannten — Drill- oder Trainingselemente der Erziehung bei Völkern, deren Kulturstufe als niedrig bezeichnet werden muß, in geringerem Maße zu finden sind. Bei solchen primitiven Stämmen gibt es keine regelmäßige Tageseinteilung, kein striktes Erledigen eines vorgeschriebenen Arbeitsprogramms, kein Erziehen zur Reinlichkeit. Ferner zeigen die Beobachtungen von Róheim und der amerikanischen Ethnologin M. Mead, wie unter primitiven Verhältnissen die Kinder regelmäßig solchen Erlebnissen ausgesetzt sind, die der Kulturmensch an und für sich für schädlich halten und dem Kind nach Möglichkeit ersparen würde.

Auf der Insel Samoa z. B. sind die Kinder Zuschauer bei dem Geschlechtsakt, bei der Geburt, sie können sehen, wie der Fötus aus der Leiche einer schwangeren Frau herausgeschnitten wird; die weitestgehenden sexuellen Spiele der Kinder untereinander werden geduldet: alles Dinge, die innerhalb unserer Kultur für schwerwiegende Traumen gelten, an denen Menschen neurotisch erkranken, derentwegen sie Behandlung und Heilung suchen. Es ist klar, daß triebhafte Erlebnisse dort weniger schädlich wirken, wo die allgemeine Forderung zur Triebbeherrschung niedriger ist[5]).

Ich glaube, daß diese Beobachtungen weit über das uns vorstellbare Maß der Kulturbedingtheit der Triebversagung hinausgehen. Wissen wir aber dies, so sehen wir auch, daß Kultur und Menschenglück in einer recht verhängnisvollen Beziehung zueinander stehen. Die kulturnotwendigen Triebeinschränkungen haben, ganz ähnlich wie der soldatische Drill, keinen eigentlichen Sinn vom Standpunkte des Glückes des einzelnen. Daher die allgemeine Sympathie für den tölpelhaften, aber vom Triebstandpunkte einzig gescheiten Rekruten, aus dem man auf keine Weise einen richtigen Soldaten machen kann.

Die Erziehung des Kulturmenschen schließt das volle Triebglück aus. Was wir aber versuchen können und müssen, ist, die am wenigsten kostspielige Lösung zu finden. Freud weist darauf hin, welche Gefahr das „Unbehagen in der Kultur“ für die Kultur bedeutet. Die Bemühung, die Triebversagung auf das unbedingt kulturnotwendige Maß zu beschränken, ist also nicht kulturfeindlich. Im Gegenteil: sollte es uns gelingen, einen Teil des verlorenen Triebglückes dem Kulturmenschen wiederzugeben, so beschützen wir unser Werk, die Kultur, vor der ihr drohenden Triebgefahr.

Ich hoffe, diese Gedankengänge können einigermaßen zu der Lösung der grundlegenden Frage der Erziehung beitragen, was und

---

[5]) Freud: Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse. Ges. Schr., Bd. VII, Vorl. XXII, S. 351.

wieviel wir dem Kinde gewähren können und sollen, und auf welchem Gebiet es nützlich sein kann, ihm Versagungen aufzuerlegen, damit es die Fähigkeit zur Selbstbeherrschung, d. h. zum Ertragen höherer Spannungen erlangt. Bei der Überlegung der Frage, was dem Kinde aus erzieherischen Gründen versagt oder erlaubt werden soll, denken wir natürlich nicht an die undiskutierbaren, weil in jeder menschlichen Gesellschaft vorhandenen Versagungen, deren Inbegriff die Inzestschranke ist. Das Trainieren der Seele ist etwas darüber Hinausgehendes. Es handelt sich hierbei um die Erreichung der Fähigkeit zur Triebbeherrschung im allgemeinen. (Ihr Ausmaß ist aber je nach der Art der betreffenden Kultur variabel.)

Zusammenfassend können wir sagen, daß es vielleicht ein Irrtum war, wenn wir — wie wohl die meisten unter uns — geneigt waren, das Gewähren auf seelisch-inhaltlichem Gebiet mit der Vernachlässigung der formalen Disziplin zu verknüpfen. Das Kind soll möglichst frei denken und fühlen und seinen Gedanken und Gefühlen auch gelegentlich Ausdruck geben dürfen, und soll sich doch den verschiedenen Formansprüchen der Gesellschaft bequemen müssen. Es soll lernen, daß es nicht alles sagen und tun darf, was ihm einfällt, wobei aber offen anerkannt wird, daß einem Dinge einfallen, die mit den gesellschaftlichen Vorschriften nicht übereinstimmen. Durch Gewöhnung an die Formansprüche der Gesellschaft, *ohne gleichzeitige moralische Verurteilung* der zu zügelnden Triebregungen, kann vielleicht jene Elastizität der Seele erreicht werden, die uns befähigt, einerseits Entsagungen zu ertragen und anderseits die sich bietenden Gelegenheiten zu freierem Ausleben einer Triebregung zu genießen. Mit anderen Worten hieße das: *die Sonderung der Erziehung zum Realitätsprinzip von der Über-Ich-Bildung*.

Das Ziel einer jeden Erziehung ist eigentlich ein zweifaches: sie soll die praktische Leistungsfähigkeit (Tüchtigkeit im Lebenskampf) *und* die Glücks- oder Genußfähigkeit des Menschen gewährleisten. Das erste Ziel wird mehr von der offiziellen Schulerziehung, das andere mehr von der inoffiziellen elterlichen Erziehung vertreten. Diese Einseitigkeit der Zielsetzungen hat die unnötige Härte und Starre der einen und die Unsicherheit und Planlosigkeit der anderen Erziehung zur Folge. Eine allgemeine Erziehungslehre wird unbedingt beide Ziele vereinigen müssen.

Eine Kinderfreundschaft

Beobachtung aus einem Kindergarten

Von Edith Braun, Wien

Ich hatte Gelegenheit, in einer Gruppe von fünf- bis sechsjährigen Kindern die Freundschaft zwischen zwei kleinen Mädchen zu beobachten, über deren Verlauf ich hier berichten will.

Die 5½jährige Eva, das Kind eines Handelsagenten, lebte mit Vater und Mutter in einem Kabinett in Untermiete. Die Mutter habe ich, obwohl Eva drei Jahre lang den Kindergarten besuchte und ihre Wohnung nicht weit entfernt war, kaum gekannt, da sie nur im ersten Jahr, als Eva noch nicht in meiner Gruppe war, das Kind manchmal brachte oder holte; später überließ sie dies völlig dem Vater. Ich kannte sie nur aus Evas Erzählungen; das Kind sprach mit großer Bewunderung von ihr, wie schön sie sei, und was für schöne Kleider sie habe. So erfuhr ich auch, daß Eva von der Mutter öfters ins Kaffeehaus mitgenommen wurde.

Eva war ein hübsches Kind, klein und zart und ungewöhnlich eitel. Von seiten der Eltern wurde diese Eigenschaft gefördert, sie hatte fast immer lackierte Fingernägel und gebranntes Haar. Sie erzählte mir einmal, daß sie in der Nacht ganz ruhig liegen müsse und den Kopf nicht bewegen dürfe, um ihre Frisur nicht zu zerdrücken. An zwei Tagen der Woche wurde sie früher als sonst vom Kindergarten abgeholt, da sie eine Tanzschule besuchte. Wie wichtig ihr diese Tanzschule war, zeigen folgende Beispiele: Sie war im Garten beim Schnurspringen hingefallen und hatte eine kleine Wunde auf der Stirn davongetragen, die gereinigt und verbunden wurde. Sie hielt sich sehr tapfer und erklärte, es tue ihr gar nicht weh. Plötzlich fing sie zu schluchzen an und antwortete auf meine Frage nach dem Grund: „Übermorgen habe ich Tanzstunde, da kann ich doch nicht mit einem Pflaster hingehen." Am nächsten Tag berichtete sie, ihr Vater habe ihr das Schnurspringen verboten. Als ich mit ihm darüber sprach, war er ganz erstaunt und erklärte mir, er habe nicht im entferntesten daran gedacht. Sie hatte sich wohl das Verbot aus Angst, sich noch einmal zu verunstalten, selbst diktiert.

Ein zweites Beispiel: Eines Nachmittags fand eine Kasperlvorstellung statt, ein Vergnügen, das unseren Kindern nur sehr selten geboten wird, und auf das sie daher mit besonderer Begeisterung warten. Eva wurde mitten während der Vorstellung abgeholt und verließ sie, nachdem sie gerade noch dem Kasperl zugejubelt hatte, ohne

das geringste Zeichen des Bedauerns, da sie wußte, daß sie in die Tanzstunde geführt werde.

Ihr Benehmen war überlegt und unkindlich, den Erwachsenen gegenüber sogar als kokett zu bezeichnen. Ihr Verhalten zu den Kindern, besonders zu den ganz kleinen, war im Vorjahr sehr nett gewesen, sie hatte sie bemuttert und ihnen geholfen. Vor allem den neuen, noch nicht eingewöhnten Kindern hatte ihre Fürsorge gegolten, und es war ihr oft gelungen, sie zu trösten. Im Laufe dieses Jahres, seit sie sich in einer Gruppe mit Gleichaltrigen befand, veränderte sich ihr Benehmen; sie hatte, besonders ihrer Freundin Susi gegenüber, einen befehlenden, herrschsüchtigen Ton und ließ diese ihre Überlegenheit deutlich fühlen.

Susi, die um ein halbes Jahr jünger war als Eva, war um ein ganzes Stück größer als diese, körperlich sehr entwickelt und machte einen durchaus gesunden Eindruck. Sie war das sorgfältig behütete einzige Kind intellektueller Eltern. Sie kam zu Beginn des Schuljahres (Mitte September) in den Kindergarten, war zuerst in einer anderen Gruppe und fiel mir unter den vielen neuen Kindern durch ihr glückstrahlendes Gesicht und ihr fröhliches Lachen auf. Ihr Wesen war im Gegensatz zu dem Evas offen und kindlich.

Im Oktober kam Susi in meine Gruppe und wurde von Eva, die sie bis dahin nur vom Spielen im Garten[1]) kannte, mit einer Umarmung und einem Kuß begrüßt. Sie waren also vom ersten Tag an befreundet, doch war an dieser Freundschaft einige Wochen hindurch nichts Auffallendes zu sehen. Erst gegen Ende des Monats November zeigte es sich, daß Susi ihren Willen vollkommen dem Evas unterworfen und daß sie gleichzeitig ihre strahlende Heiterkeit verloren hatte. Sie konnte ohne Evas Einwilligung nichts mehr tun oder lassen, mußte beim Essen neben ihr sitzen, an ihrem Tisch arbeiten usw. War Eva einmal anderer Laune und zog es vor, nicht mit ihr, sondern mit anderen Kindern zu spielen, dann machte Susi ein finsteres Gesicht, zog sich von allen zurück, wagte es aber nie, sich Eva gegen deren Willen zu nähern.

Ich trachtete nun, die beiden nach Möglichkeit zu trennen, und forderte Eva auf, in der Werkstatt zu arbeiten, während Susi im Arbeitsraum zurückblieb. (Die Werkstatt ist vom übrigen Raum durch eine Glasschiebetür getrennt.) Susi war an diesem Nachmittag viel fröhlicher als sonst. Zwei Tage später machte ich ihr den Vorschlag, in die Werkstatt zu gehen, und erhielt als Antwort die Frage:

[1]) Der Kindergarten ist in drei Gruppen geteilt, und zwar so, daß in zwei Gruppen alle Kinder von 2½ bis 5 Jahren, in der dritten Gruppe die 5- bis 6jährigen untergebracht sind. Nur im Garten spielen alle Kinder gemeinsam.

„Geht Eva auch?“ Ich antwortete: „Nein, sie war ja erst vorgestern“, worauf Susi mit trotzigem Gesicht ablehnte. Daß die Werkstattarbeit wie allen anderen Kindern auch ihr großes Vergnügen bereitete, wußte ich von früher. Ein anderes Mal weinte sie im Garten bitterlich, weil Eva, die „Kellner“ war und als solcher die Mittagstische zu decken hatte, erst später in den Garten kam.

Bezeichnend für das Maß ihrer Abhängigkeit von Eva sind folgende Begebenheiten: Susi kam im Garten zu mir und bat mich, für sie die Schnur zu drehen, da sie gerne springen wollte. Ich nahm die Schnur; im selben Augenblick aber kamen einige andere Kinder, darunter Eva, und wollten auch springen, worauf Susi sofort zurücktrat und nicht eher sprang, als bis Eva an der Reihe gewesen war. Bei Tisch trug sich am nächsten Tag folgendes zu: Susi und Eva saßen nebeneinander und hatten beide das Gemüse bereits aufgegessen, als der Junge, der das Amt des Kellners ausübte, mit den Kartoffeln zu Susi kam, um ihr anzubieten. Sie schaute zögernd auf Eva, diese nickte zustimmend mit dem Kopf, worauf sich Susi bediente.

Bei einer Unterredung mit dem Vater erfuhr ich, daß Susi sehr viel von Eva sprach und erzählte, daß sie ihr folgen müsse, da Eva sonst nicht mehr ihre Freundin sein würde. Susis Vater war Eva, die er einmal gesehen hatte, sehr unsympathisch, er behauptete, sie habe den Blick einer Schlange, und nannte sie „dämonisch“. Er und seine Frau waren über Susis Liebe zu Eva sehr unglücklich und bemühten sich, sie ihr auszureden, indem sie sagten, Eva wäre häßlich und dumm. Die Mutter versuchte sogar, Susi den Verkehr mit Eva zu verbieten, und legte ihr nahe, sich andere Freundinnen zu suchen. Der Vater gab zu, daß dieses Vorgehen ein großer Fehler war. Besonders beunruhigt war er darüber, daß Susi ihm erzählte, Eva habe ihr in die Hose geschaut.

Auf meine Veranlassung wurde Eva am nächsten Tag unter dem Vorwand, man brauche ihre Hilfe bei den kleinen Kindern, in die Gruppe, der sie im Vorjahr zugeteilt gewesen war, eingeladen. Ich wollte sehen, welche Wirkung ihre Abwesenheit auf Susi haben würde. Diese war zuerst ziemlich verstört, fragte einige Male nach Eva, tröstete sich aber bald. Auf ihren eigenen Wunsch deckte sie die Mittagstische und blieb bei dieser Arbeit, obwohl sie durch das Fenster sehen konnte, daß Eva im Garten war. Am folgenden Tag — Eva war wieder in der anderen Gruppe — zeigte Susi mir gegenüber ein auffallendes Bedürfnis nach Zärtlichkeit. Sie wich nicht von meiner Seite, hielt mich an der Hand, wünschte von mir frisiert zu werden — lauter Dinge, auf die sie sonst keinen Wert gelegt hatte.

Wir überlegten weiter, was mit den beiden Kindern geschehen

solle. Durch Evas Versetzung in die andere Gruppe hätte man sie wohl ganz trennen können, aber ich hatte Bedenken, dies sofort zu tun. Susi hätte den Verlust der Freundin wahrscheinlich als Strafe empfunden, und ich wollte es vermeiden, übermäßige Schuldgefühle in ihr zu wecken. Anderseits wagte ich es aber nicht, mich abwartend zu verhalten, um zu sehen, ob diese Bindung sich von selbst lösen würde; denn die Gefahr, daß sie sich nicht lösen, sondern noch mehr vertiefen würde, war zu groß.

Ich wählte also einen Mittelweg, nämlich den der Trennung für halbe Tage. Dadurch ergab sich auch noch der Vorteil, daß ich Gelegenheit hatte, die Kinder sowohl einzeln als auch gemeinsam zu beobachten und festzustellen, wie weit tatsächlich sexuelle Spiele stattfanden. Ich konnte allerdings bis zur endgültigen Trennung der beiden nichts derartiges beobachten. Gleichzeitig versuchte ich Susis Eltern zu beeinflussen, ihre Antipathie gegen Eva nicht so deutlich zu zeigen; dadurch würden sie Susi die Möglichkeit, sich mit ihnen auszusprechen, erleichtern. Ich nahm mir auch vor, Susis Bedürfnis nach Zärtlichkeit und besonderer Fürsorge, das sie in den letzten Tagen so deutlich gezeigt hatte, möglichst entgegenzukommen.

Aus meinen Tagebuchaufzeichnungen über die folgenden Wochen geht am besten hervor, wie sich Susis Verhalten änderte, je nachdem Eva an- oder abwesend war. Ich werde daher die mir am wichtigsten erscheinenden Stellen hier anführen:

3. Dezember. Eva war heute zum dritten Mal in der anderen Gruppe zu Besuch. Susi wollte auch mitgehen und war zuerst sehr unglücklich, als ich es ihr verwehrte. Mit der Erklärung, daß keine Kindergärtnerin mehr als einen Besuch haben möchte, weil sonst zu viele Kinder in einer Gruppe wären, gab sie sich zufrieden. Eva kam um 11 Uhr zurück, um sich für den Garten anzuziehen; trotzdem zog Susi es vor, im Raum zu bleiben. Sie half beim Aufräumen und zeichnete. Beim Mittagessen saß sie wieder neben Eva.

5. Dezember. Eva war wieder in der anderen Gruppe. Susi, die meine Erklärung zwar akzeptierte, aber doch den Wunsch hatte, es ihrer Freundin gleichzutun, bat mich, in die andere „kleine" Gruppe gehen zu dürfen. („Klein", weil dort kleine Kinder sind. Ich werde die beiden Gruppen zur leichteren Unterscheidung mit I und II bezeichnen.) Ich gab ihr selbstverständlich die Erlaubnis. Susi blieb dort zum Mittagessen als „Kellner", obwohl Eva im Garten war. Nach der Ruhestunde forderte ich Susi auf, in die Werkstatt zu kommen. Sie sagte: „Aber nur, wenn Eva auch geht." Eva kam und wollte malen. Susi, die eigentlich den Wunsch hatte, mit Ton zu arbeiten, nahm daraufhin auch Farben und Pinsel. Noch bevor die Arbeit begonnen wurde, räumte Eva die Malgeräte wieder weg und nahm Schere und Papier zum Ausschneiden, worauf Susi sofort dasselbe tat. Bei dieser Beschäftigung blieben dann beide bis zum Schluß.

6. Dezember. Eva wollte heute nicht zu den Kleinen gehen, sie war den ganzen Vormittag mit Susi beisammen. Die beiden setzten sich bei der Arbeit absichtlich so, daß sie von den gerade anwesenden Zuschauern gesehen werden konnten. Susi benahm sich besonders

auffällig und störte bei den rhythmischen Übungen so, daß ich sie wegschicken mußte. Als alle Kinder in den Garten gingen, weinte sie heftig und gab als Grund an, daß sie nicht mit hinaus gehen wolle. Das konnte aber nicht der wahre Grund sein, denn es besteht bei uns für die Kinder kein Zwang, in den Garten zu gehen. Ich beruhigte sie und erklärte ihr, sie könne selbstverständlich im Saal bleiben; daraufhin weinte sie noch heftiger und sagte, sie wünsche doch in den Garten zu gehen. Im Garten war sie dann sehr vergnügt. Am Nachmittag wurde Eva eingeladen, in der Gruppe I den Kindern beim Schuhanziehen zu helfen, worauf Susi sofort erklärte: „Und ich helfe in der Gruppe II".

7. Dezember. Heute war Eva in der Gruppe I, Susi war ganz anders als gestern, heiter und gut gelaunt. Sie arbeitete viel und ruhig.

11. Dezember. Da Susi einige Male den Wunsch geäußert hatte, wieder in die Gruppe II zu gehen, sagte ich ihr am Morgen, daß sie dort eingeladen sei. Sie lehnte ab. Erst als sie merkte, daß Eva in die Gruppe I gegangen war, wünschte sie dringend, in die Gruppe II zu gehen.

13. Dezember. Eva war in der Gruppe I, Susi hatte gar nicht nach ihr gefragt; sie schrieb heute zum erstenmal mit Tinte, gab sich viel Mühe und war strahlend glücklich.

Um einen Zwischenfall, der sich am Nachmittag abspielte, zu erklären, muß ich folgendes einfügen: Die größeren Kinder schlafen nicht nach dem Mittagessen, sondern liegen nur eine halbe Stunde und räumen dann ihre Liegestühle selbst fort. Um das zu erleichtern, muß ich vermeiden, daß alle gleichzeitig aufstehen, und rufe sie daher einzeln beim Namen. Obwohl die Zeitspanne vom Aufstehen des ersten bis zu dem des letzten Kindes höchstens zehn Minuten beträgt, wünscht doch jedes unter den ersten zu sein, denn das Liegen ist bei allen Kindern gleich unbeliebt. Aus diesem Grund ist es auch bemerkenswert, daß Susi, die an diesem Nachmittag als eine der ersten gerufen wurde, sich weigerte aufzustehen. Ich rief nun Eva absichtlich erst ganz am Schluß, und kaum hatte ich ihren Namen gerufen, räumte auch Susi ihren Liegestuhl fort.

15. Dezember. Während Eva noch in der Garderobe war, um sich auszuziehen, wurde Susi aufgefordert, Eierspeise zu kochen. (Das Kochen auf dem kleinen elektrischen Herd bedeutet jedesmal eine besondere Sensation für die Kinder.) Susi wartete ab und nahm die Arbeit erst an, als sie sah, daß Eva in die Gruppe I ging, dann beteiligte sie sich mit großem Eifer und sichtlicher Freude daran.

16. Dezember. Susi war heute sehr früh da, ging unschlüssig im Saal herum und wollte nichts tun. Nach einer Weile kam Eva herein, um mir zu sagen, daß sie zu den Kleinen gehe. Im Augenblick, nachdem die Tür hinter ihr geschlossen war, nahm Susi Tinte und Feder und begann zu schreiben.

An diesen beiden Tagen sah man besonders deutlich, wie sehr sie in ihren Beschlüssen von Eva abhängig war.

20. Dezember. Eva war heute nicht zu bewegen, in die Gruppe I zu gehen. Sie saß neben Susi, beide schrieben mit Tinte. Nach einer halben Stunde fing Eva an, einen der anwesenden Zuschauer zu necken, Susi machte es sofort nach. Sie wiederholten es einige Male, bis ich ihnen verbot, zu dem Fremden hinzugehen. Beim Frühstück setzten sie sich an einen Tisch in seiner Nähe. Nachher wollten sie die Mittagstische decken, machten aber nur Dummheiten, immer in der Nähe des Zuschauers. Da sie meiner Aufforderung, ihre Arbeit ordentlich zu machen, nicht nachkamen, entzog ich ihnen das Kellneramt.

22. Dezember. Eva ging heute wieder in die Gruppe I, Susi auf meinen Vorschlag in die Gruppe II. Gestern und vorgestern hatte sie diesen Vorschlag abgelehnt, da Eva

hier geblieben war. Eva kam um zehn Uhr zurück und half beim Kettenmachen für den Weihnachtsbaum. Nach kurzer Zeit kam auch Susi. (Die Leiterin der Gruppe II erzählte mir nachher, daß sie nach dem Frühstück unter Tränen gebeten hatte, zurückgehen zu dürfen.) Sie blieb in der Garderobe und war nicht zu bewegen, in den Saal zu kommen. Als ich später eine Geschichte erzählte, öffnete sie ein wenig die Tür, um zuzuhören, kam aber trotz mehrmaliger Aufforderung nicht herein.

Am Ende der Ruhestunde weigerte sich Susi wieder aufzustehen, da Eva noch nicht gerufen war. Da ich sehen wollte, wie groß ihre Beharrlichkeit war, erklärte ich ihr, sie müsse aufstehen, und räumte ihren Liegestuhl fort. Darauf legte sie sich an derselben Stelle auf den Boden und weinte heftig, als ich ihr dies untersagte. Sie beruhigte sich erst, als Eva aufstehen durfte.

23. Dezember. Tag der Weihnachtsfeier.

Als die Kinder im Begriffe waren, ihre Geschenke einzupacken, konnte Eva die ihren nicht finden und suchte verzweifelt danach. Susi, die während des ganzen Festes freudig erregt war und sich gar nicht um Eva gekümmert hatte, war sofort bereit, ihre Sachen Eva zu geben, und weinte sehr, als ich sie daran hinderte. Sie weinte noch lange; erst als Evas Sachen gefunden waren, war sie wieder so strahlend und glücklich wie vorher.

Aus allen diesen Beobachtungen merkt man deutlich, um wieviel besser sich Susi fühlte, wenn sie von Eva getrennt war. Nur in deren Abwesenheit war es ihr möglich, eigene Wünsche zu haben und ihrer Aktivität freien Lauf zu lassen.

Da durch die Weihnachtsferien ohnehin eine natürliche Unterbrechung dieser Freundschaft herbeigeführt wurde, hatte ich nun keine Bedenken mehr, Eva nach den Ferien ganz in die andere Gruppe zu versetzen. Sie wehrte sich auch gar nicht dagegen, sondern war ganz damit einverstanden und war zu den kleinen Kindern ebenso nett wie im Vorjahr. In den ersten Tagen nach den Ferien stürzte sie im Garten auf mich zu, fragte nach Susi und war enttäuscht, als ich ihr sagte, daß sie noch nicht da sei.

Susi kam erst eine Woche später, machte einen sehr vergnügten Eindruck und erwähnte Eva mit keinem Wort. Sie spielte den ganzen Vormittag mit Heinz, einem Jungen, dessen Eltern mit ihren Eltern befreundet waren. Auffallend war, daß sie sowohl an diesem als auch am nächsten Tag nicht in den Garten ging; man hatte ganz den Eindruck, als wolle sie es vermeiden, mit Eva zusammenzutreffen. Erst am dritten Tag fragte sie nach ihr; als ich ihr sagte, sie sei jetzt ganz in der Gruppe I, gab sie sich gleich damit zufrieden und fragte nicht nach der Ursache. Sie bemühte sich in den nächsten Tagen, viel mit Heinz zusammenzusein, der zwar sehr zärtlich zu ihr war, aber doch die Buben als Spielkameraden vorzog. Sehr frei in ihren Entschlüssen war sie auch jetzt noch nicht. Ein Beispiel dafür: Die Kinder, die in den Musiksaal gehen wollten, zogen ihre Turnschuhe

an; Susi war darunter. Da sah sie, daß Heinz mit einigen andern in den Garten ging: schnell zog sie ihre Schuhe um und folgte ihm.

Nach einer Woche wurde Susi krank, und als sie zwei Wochen später kam, war Eva inzwischen krank geworden und wurde bald darauf abgemeldet.

An Susi war dieses Erlebnis nicht spurlos vorübergegangen. Sie war auch jetzt, nachdem Eva vollständig aus ihrem Gesichtskreis verschwunden war, nicht mehr das gleichmäßig heitere Kind, als das ich sie kennengelernt hatte. Ihre Laune wechselte rasch und ohne sichtbaren Grund, der nichtigste Anlaß konnte das gerade noch strahlende Kind zu heftigem Weinen bringen.

Nach drei Monaten kam Eva wieder in den Kindergarten. Susi begrüßte sie sofort, als sie sie im Garten erblickte. Sie spielten eine Weile miteinander, auch mit anderen Kindern, dann ging Eva wieder ins Haus. Susi erwähnte ihre Rückkehr mit keinem Wort.

Ein paar Tage später beobachtete ich folgendes: Susi hatte ein „Diabolo“ mitgebracht, borgte es sofort Eva, als diese es verlangte. Nach einer Weile bat ich um das Diabolo, spielte damit, gab es dann Susi und sagte: „Jetzt kommst du dran, dann Lotte, dann wieder Eva.“ Susi ging sofort darauf ein und führte es auch durch. Noch vor einigen Monaten hätte sie sich ganz entschieden geweigert, ein Spielzeug zu benützen, das Eva haben wollte. Eine halbe Stunde später saß Eva auf der Wippe und schrie aus Leibeskräften: „Susi, Susi, Susi.“ Diese kam mit zögernden Schritten herbei. Eva rief: „Aber so komm doch, geniere dich nicht.“ Daraufhin lief Susi zu ihr.

Diese beiden Szenen zeigen, wie sich Susi bemühte, den Versuchen Evas, sie wieder in ihre Gewalt zu bekommen, zu widerstehen. Die äußeren Ereignisse kamen ihr wieder zu Hilfe, nach einem Monat fuhr sie mit ihren Eltern aufs Land.

Im Herbst kam Susi nicht wieder. Ihre Eltern waren übersiedelt, und der Weg von der neuen Wohnung war ihnen zu weit, wie sie bedauernd feststellten. Ein einziges Mal war Susi im Herbst zu Besuch da. Es gab eine stürmische Begrüßung zwischen den beiden Kindern, eine halbe Stunde spielten sie miteinander, dann mußte Susi gehen, nicht ohne zu versprechen, wieder zu kommen.

Eva blieb noch ein ganzes Schuljahr bei uns. Es fehlten ihr nur einige Tage zu dem vorgeschriebenen Schulalter, aber ihr Vater lehnte es ab, um eine Altersdispens anzusuchen. Sie hatte nach kurzem Suchen eine neue Freundin, bei der sie wohl auch eine führende Rolle spielte, doch lange nicht in dem Maße wie bei Susi. Obwohl G r e t e jünger war als Eva, war sie an Intelligenz und Können ihrer Freundin weit überlegen. Schon aus diesem Grund ließ sie sich nicht so in

die passive Rolle drängen wie Susi. Es war Evas Geschicklichkeit gelungen, die großen weltanschaulichen und Milieudifferenzen zwischen ihrem und Gretes Elternhaus zu überbrücken und sich dort so beliebt zu machen, daß Gretes Eltern die Freundschaft in jeder Weise förderten. Sie luden Eva, die die Abende sonst im Kaffeehaus verbringen mußte, häufig zu sich ein. Auch während der Schulzeit, die beide Kinder in einer Klasse verbringen, hält diese Freundschaft noch an.

Nach zweieinhalbjähriger Abwesenheit von Wien kam Susi eines Tages in den Kindergarten. Ihre Mutter erzählte mir, daß sie schon seit zehn Tagen in Wien sei, und daß das Kind vom ersten Tag an gebeten habe, den Kindergarten besuchen zu dürfen. Endlich am zehnten Tag wurde ihr Wunsch erfüllt, doch sobald sich Susi dem Kindergarten näherte, bat sie die Mutter umzukehren. Die Mutter ging auf diesen Wunsch nicht ein, sondern läutete an, und als ich die Tür öffnete, war Susi strahlend vergnügt und begrüßte mich sehr herzlich. Sie ging durch das ganze Haus, erinnerte sich an viele Einzelheiten, erkannte alle Lehrerinnen und fragte nach solchen, die nicht anwesend waren. Nach einer Weile hatte ich folgendes Gespräch mit ihr:

„Erinnerst du dich noch an deine Freundin von damals?“

„Oh ja, Lotte und Inge!“

„Hast du nicht noch eine Freundin gehabt?“

„Ja, die Ruth.“

Mit den drei Mädchen, die sie mir da nannte, war sie tatsächlich befreundet gewesen, bevor ihre Bindung an Eva begonnen hatte.

Ich forschte weiter:

„Du hast aber noch eine Freundin gehabt?“

„Nein.“

„Ich weiß es aber ganz bestimmt, denk einmal nach.“

Sie dachte angestrengt nach und sagte dann:

„Meinst du vielleicht den Heinz und den Georg, das sind doch Buben!“

„Nein, ich meine ein kleines Mädchen, das deine Freundin war, während du in der Gruppe III warst.“

Sie schüttelte mit großer Bestimmtheit den Kopf und ich mußte erkennen, daß sie Eva vollständig aus ihrem Bewußtsein verdrängt hatte.

*

Wenn in einer Liebesbeziehung ein Partner in einer solchen Weise von einem andern abhängig ist, wie Susi von Eva, so sagen wir, er sei dem andern hörig. Im Verhalten Susis zu Eva drückt sich die Hörigkeit darin aus, daß Susi Eva zuliebe ohne Widerrede auf die

Lieblingsbeschäftigung verzichtet, um Eva einen Dienst zu tun, ja sogar beim Essen die Einwilligung Evas abwartet, bevor sie damit beginnt. Auch wie sie sich am Ende der Ruhestunde verhält, macht ganz den Eindruck der Hörigkeit. Man kann das Benehmen Susis nur mit dem eines demütigen Liebhabers vergleichen, der völlig im Banne einer geliebten Frau steht. Eine solche Ausschaltung des eigenen Willens zugunsten einer fast Gleichaltrigen habe ich weder in der Praxis sonst je erlebt, noch in der kinderpsychologischen Literatur je beschrieben gefunden.

Wie kann man sich die Entstehung dieser Hörigkeit vorstellen? Meine Beobachtung konnte leider nicht lange genug durchgeführt werden; außerdem kann man im Rahmen des Kindergartens nicht tief genug in das Wesen eines Kindes eindringen, um ein solches Verhalten restlos aufzuklären. Wir sind also auf Mutmaßungen und Kombinationen angewiesen.

Susis Mutter war gerade zu dieser Zeit beruflich sehr in Anspruch genommen und konnte sich um das Kind weniger kümmern, als dies wahrscheinlich früher der Fall war. Diese Enttäuschung wird ihre Bereitschaft zu einer so intensiven Liebesbeziehung verstärkt haben. Außerdem war der Gegensatz zwischen der intellektuellen Mutter und Eva, die auf Susi geheimnisvoll und verführerisch wirkte, sicherlich sehr anziehend. Da Eva vieles durfte, was Susi verboten war, bedeutete die Identifizierung mit ihr die Erfüllung unbewußter Wünsche. Dies war die Ursache großer Gewissenskonflikte und der Grund, warum das vorher so heitere Kind seine Unbefangenheit verlor und den Eindruck eines unglücklichen Kindes machte. Auch ihr verändertes Verhalten in Evas Abwesenheit, das einem Aufatmen gleichkam, scheint mir eine Folge ihrer Gewissensqualen gewesen zu sein. Das alles stimmt mit den Erfahrungen über sexuelle Hörigkeit bei Erwachsenen überein, deren häufigste Ursache darin gelegen ist, daß die hörige Person zur Erreichung der sexuellen Verbindung mit dem Partner innerlich ein großes Maß von Sexualwiderstand zu überwinden hat, und daß diese Überwindung ziemlich plötzlich und intensiv gelang. In der Hörigkeit ist dann ein Teil des Schuldgefühls untergebracht.

Das Kleinkind und seine Umwelt[1)]

Von Albrecht Meyer, Chicago

Die Rekonstruktion der realen Umwelt, in der das Kleinkind seine für das spätere Leben so bedeutsame Entwicklung durchmacht, müßte für das Verständnis der Lebensläufe Gesunder wie Kranker von Bedeutung sein. Es soll daher im folgenden der Versuch gemacht werden, die Schwierigkeiten und Aussichten eines wirklichen Eindringens in diese Welt zu erörtern. An dem Beispiel der Raumverhältnisse soll dann gezeigt werden, wie eine Einfühlung in die reale Welt des Kleinkindes möglich erscheint.

Die experimentelle Psychologie hat in langer und mühevoller Arbeit versucht, das Verhältnis des Kleinkindes zu dem es umgebenden Raum zu erforschen. Es hat sich herausgestellt, daß das Auge dabei nicht die überragende Rolle spielt, wie es bei flüchtiger Beurteilung scheinen könnte. Man muß hier berücksichtigen, daß das Netzhautbild mit der Entfernung des Objektes wechselt und ein vorgehaltener Gegenstand in einem Meter Abstand viermal so groß erscheint als in einer Entfernung von zwei Metern. Die Angleichung des Netzhautbildes an die tatsächliche Realität wird erst ermöglicht durch den komplizierten Vorgang der taktil-motorischen Erforschung des Raumes, der dem Kinde erst zugänglich wird, nachdem es sich aktiv fortbewegen kann. Dora Musolt und H. Volkert sagen darüber aus: „Die Größe eines Gegenstandes wird umso genauer beurteilt, nicht je geometrisch einfacher und eigenschaftsloser er ist, sondern je momentreicher und gestalteter, insbesondere je mehr nicht Optisches sondern Motorisches, vor allem Taktil-Motorisches und Emotionelles, wie z. B. bei Kugeln, in seine Gestaltauffassung eingeht. Die Leistungen des sogenannten Augenmaßes sind überhaupt nicht allein aus dem rein Optischen zu verstehen. Begünstigt wird diese Erwerbung von Erfahrung dadurch, daß das Tastempfinden des Kindes gegenüber dem des Erwachsenen ungeheuer verfeinert ist, da die Nervenendigungen als Träger des Tastempfindens sich im Laufe des Wachstums nicht vermehren und somit auf eine viel kleinere Fläche verteilt sind." W. Stern glaubt, daß der Raum am Ende des ersten Lebensjahres im wesentlichen in den Besitz der kindlichen Erfahrung eingegangen ist. Er sagt wörtlich über diesen ersten Lebensabschnitt des Kindes:

---

1) Mein Lehrer Dr. Landauer hat die Grundgedanken zu dieser Arbeit entwickelt und hat mir bei ihrer Ausführung wesentliche und wertvolle Hilfe geleistet.

„Wir sehen den Gegenstand in seiner wirklichen Größe trotz wechselnder Entfernung. Die Sehgrößenkonstanz ist gesichert.“ Andere Forscher urteilen weniger abschließend über die Ergebnisse der experimentellen Forschungsmethode. H. Volkert glaubt, daß die Kindheitserinnerungen wesentlich weiter führen können, wo das Experiment versagt. Er schließt einen Aufsatz über die Fortschritte der experimentellen Kinderpsychologie aus dem Jahr 1925 mit folgenden Worten: „Lassen Sie mich schließlich darauf hinweisen, daß die einzige, gewiß dicht verwachsene und enge goldene Pforte, die uns unmittelbar in das primitive Bewußtsein führt, durch ein Verfahren, das an das Experimentelle mindestens grenzt, findbar und gangbar gemacht werden kann. Diese Pforte ist die Erinnerung des Menschen an die eigene frühe Kindheit.“

Wenn wir diesem Weg zu unseren Kindheitserinnerungen, den Freud uns gewiesen hat, folgen, so stoßen wir schon bald auf eine Menge von leicht zugänglichen Eindrücken, die für die Frage, wie das Kind seinen umgebenden Raum sieht, eine große Bereicherung bedeuten. Die Stätten seiner Kindheit sind dem Erwachsenen nicht mehr dieselben, wenn er sie nach Jahren der Abwesenheit wiedersieht, auch wenn er in diesen Jahren in einer ähnlichen Umgebung gelebt hat wie in seinem Heimatort. Die Straßen sind eng, die Häuser klein, während sie in den Erinnerungen aus seiner frühen Kindheit groß und bedeutend waren. Hügel waren früher Berge, ein Flüßchen war damals ein Strom mit weiten Ufern. Diese Angaben sind von einer großen Anzahl Erwachsener meiner Umgebung übereinstimmend gemacht worden und lassen sich mit Leichtigkeit nachprüfen. Eine Verwandte von mir berichtet, daß ein paar Bäume unweit des Hauses, das ihre Eltern bewohnten, als sie fünf bis sechs Jahre alt war, in ihrer Erinnerung als ein großer Wald gelebt haben, durch den sie nie allein, sondern nur im Beisein eines großen Jungen gelaufen sei und dann nur atemlos und laut rufend, um ihre Angst vor den Räubern, die dort hausen sollten, loszuwerden. Mir selbst erschien der Schulhof, auf dem ich in den Pausen meiner ersten Schuljahre spielte, in der Erinnerung riesengroß, während er nach einem Wiedersehen nach zwanzig Jahren wie eingeschrumpft war. Besonders schön aber kommt das Verhältnis des Kindes zum Raum und zu seiner taktil-motorischen Bewältigung in folgendem Erlebnis zum Ausdruck. Der Beobachter kam als Kind häufiger in den Dom seiner Vaterstadt. Dabei erschien ihm das Kirchenschiff wie eine ungeheure Wölbung, größer als die Länge des Domes und sogar höher als der Turm der Kirche, den er mehrfach bestiegen und somit taktil-motorisch bewältigt hatte, während die Höhe der Wölbung für eine taktil-motorische Erfassung nicht

zugänglich war. Bei diesem Erlebnis spielt allerdings auch das Halbdunkel des Raumes eine Rolle, das bei der Eigenart der kindlichen Sinnesempfindungen noch in Betracht gezogen werden muß. Ebenso ist die Zeit, in der eine Entfernung zurückgelegt wird, von Bedeutung. Das Kleinkind läuft mit schnellen, aber kurzen Schritten, es kennt noch kein langsames Gehen, oder kriecht mit eigenartig schnellenden Bewegungen. Auf diese Weise werden Entfernungen oft überraschend schnell zurückgelegt, und es wird somit ein Zimmer viel schneller durchmessen, als wir es als Erwachsene tun. Denn auch für den Erwachsenen ist das Zeitmoment in der Beurteilung seiner Umgebung nicht gleichgültig. Ganz anders sind unsere Eindrücke von der Größe einer Landschaft, je nachdem, ob wir sie zu Fuß durchwandern, sie auf einem Pferd reitend sehen oder sie im Auto oder Schnellzug durchfahren. Alle Erwachsenen meiner Umgebung gaben an, daß, soweit sie bisher in einer Kleinstadt gelebt hatten, der erste Eindruck einer sehr großen Stadt für sie ungeheuer war. Die Mutter eines Freundes, die mit etwa 40 Jahren von einem kleinen Ort zum erstenmal nach Berlin kam, berichtete, daß ihr nach der Rückkehr in die Kleinstadt die Gassen so eng erschienen und sie so bedrückten, daß ihr das Atmen schwer wurde. Ein anderer Erwachsener berichtete, daß ihm die Wege in einer großen Stadt mit weiten Straßen und hohen Häusern viel kürzer erschienen als die zeitlich gleich langen Wege in seinem kleinstädtischen Heimatort.

Wir sehen daraus, daß die Wahrnehmung des uns umgebenden Raumes durchaus nicht bei allen Menschen gleich ist, sondern daß sie abhängig ist von den Maßen der gewohnten Umgebung und von der Schnelligkeit, mit der wir uns bewegen. Der Raum ist kein konstanter, sondern ein relativer Begriff, wobei wir schon bei den angeführten Beispielen aus der Kinderwelt sehen, daß diese Relation beim Kind besonders stark zum Ausdruck kommt. Es muß in den spezifisch kindlichen Verhältnissen etwas liegen, das diese Abhängigkeit außerordentlich unterstreicht, und das kann zunächst nichts anderes sein als die Größe des Kindes selbst. W. Stern schildert den Gegensatz zwischen dem mathematischen und dem psychologischen Raum. Beide erstrecken sich dreidimensional vom Nullpunkt aus, aber während der Nullpunkt des mathematischen Raumes beliebig angenommen werden kann, liegt der Nullpunkt des psychologischen Raumes in der Person des Menschen selbst. Jeder Mensch ist der Mittelpunkt seines Raumes, und alle Verhältnisse des äußeren Raumes werden zu dem Eigenraum irgendwie in Beziehung gesetzt. Da wir zu jeder Lebenszeit ein deutliches Gefühl unserer eigenen Größe haben, muß auch unser Körper als Vergleichsobjekt zu den Dingen unserer Umgebung eine Rolle

spielen. Ich führe hier die Kindheitserinnerung eines Freundes an, der als Junge nie Angst hatte und sich tüchtig herumschlug, sobald die andern Jungen nicht größer waren als er, aber jedem Streit aus dem Wege ging, sobald ein größerer Junge dabei war. Es ist auch kein Zufall, daß Kinder zu kleinen Puppen oder kleinen Spieltieren Beziehungen haben, während ihnen ein großer Bär Schrecken einflößt. Die letztere Beobachtung habe ich an meinem eigenen Jungen gemacht, als er fünf Jahre zählte.

Außer von dem Gefühl der eigenen Größe ist das Bild der Außenwelt in der Seele des Kindes noch von einer großen Zahl anderer Faktoren beeinflußt, von denen uns nur einzelne bekannt und zugänglich sind. Erinnert sei hier zunächst an den Unterschied in der Aufnahme von akustischen und optischen Eindrücken. Ein Beobachter berichtet folgendes Erlebnis aus seiner Jugend: Er erinnert sich deutlich daran, wie er in früher Jugend bei einem Landaufenthalt staunend vor etwa vier bis sechs Bienenkörben gestanden war. Er sah dabei die ein- und ausfliegenden Bienenvölker als zahlreiche und schwarze, fliegende Massen; er hatte den Ton der schwärmenden Bienen als seltsam tiefen und lauten Klang in den Ohren. Als Erwachsener sah er dann einen Bienenstock von zirka 24 Körben in derselben Situation und erkannte staunend, daß ihm dieser fünf- bis sechsmal so große Bienenschwarm weder als fliegende Masse noch als tiefer, summender Ton auch nur annähernd denselben Eindruck machte. Ferner berichtet er, daß ihm der Ton der heimatlichen Kirchenorgel so laut und voll in den Ohren klang, daß es ihm als Kind unmöglich war, ein Wort des Nachbarn zu verstehen, während es ihm als Erwachsenem ein Leichtes war. Wir sehen daraus, daß die kindliche Hörwahrnehmung andersartig ist als die des Erwachsenen, viel intensiver und besonders für tiefe Töne empfindlicher. Ganz ähnlich verhält es sich mit dem Sehen. Hier ist analog eine viel größere Lichtempfindlichkeit festzustellen. Durch grelles Sonnenlicht wird das Kind viel leichter geblendet und erkennt z. B. an der See, wenn die Sonne scheint, ein Schiff später am Horizont als ein Erwachsener. Ebenso ist es wahrscheinlich, daß das Halbdunkel der Kirche, von dem schon die Rede war, vom Kinde viel intensiver empfunden wird als vom Erwachsenen. Hingewiesen sei hiermit noch auf eine andere Seltsamkeit des frühjugendlichen Erlebens. Die Gegenstände unserer Umgebung, die uns als tote Objekte erscheinen, sind für das Kind eigenartig belebt. Ein Tisch ist für ein Kind nicht ein Tisch im Sinne des Erwachsenen, sondern wird, je nach Bedürfnissen seiner Phantasie, etwa zu einem Tier oder einem seltsamen Fabelwesen verändert. Alles in allem müssen wir sagen, daß uns die Welt des Kindes wunderlich

und unbekannt anmutet; das einzige, was uns sicher bleibt, ist das Bewußtsein einer radikalen Andersartigkeit.

Wenn wir trotzdem versuchen, uns ein Bild dieser Welt zu machen, weil die Tiefenpsychologie jeden Tag von uns dieses Bild fordert, so dürfen wir dabei nicht vergessen, daß wir uns der Welt des Kindes nur in groben Umrissen nähern können, während uns die feine Struktur wahrscheinlich immer verschlossen bleiben wird. Von den angeführten Verschiedenheiten bleiben uns die akustischen und optischen Phänomene und die Eigenart des Phantasielebens weit mehr verschlossen als das Relativitätsverhältnis von Größe, Gewicht und Volumen des Kindes zu seiner Umgebung, das wir uns wenigstens einigermaßen rekonstruieren können, obschon wir uns auch hier der groben Annäherungswerte des Vergleiches immer bewußt bleiben müssen.

Wir wollen im folgenden versuchen, uns diese Verhältnisse zwischen einem ein- bis zweijährigen Kinde und seiner gewohnten Umgebung wiederherzustellen und beobachten das Kind in seinem Spielzimmer und im Wohnzimmer der Eltern. Nicht alle Gegenstände des Zimmers sind ihm vom Boden aus erreichbar; es bewegt sich ziemlich schnell, läuft am Tage etwa 1½ km mit einer Schrittweite von zirka 10 cm oder kriecht am Boden herum. Seine Größe zu Ende des ersten Lebensjahres ist 75 cm, sein Gewicht etwa 10 kg. Zunächst fällt uns auf, daß es die Gesamtheit des Zimmers gar nicht übersehen kann. Ein gewöhnlicher Wohnzimmertisch hat eine Höhe von 80 bis 90 cm, eine Länge von etwa 1.50 m. Mit zwei Jahren hat das Kind eine Größe von 85 cm, mit drei Jahren von 93 cm, mit vier Jahren von 99 cm. Es übersieht also erst im dritten bis vierten Jahr das Hindernis, da die Augenhöhe erst dann über die Tischhöhe hinausragt. Schon durch den Tisch ist dem Kleinkind das Zimmer aufgeteilt; andere Möbelstücke, z. B. ein Schreibtisch, Sessel, Stühle machen die Aufteilung noch viel größer. Jeder kann sich erinnern, daß seine Spielecke, die in unserer früheren Kindheit ein großer gewaltiger Raum, eine ganze Welt war, vom Erwachsenen viele Jahre später beim Eintreten in dasselbe Zimmer nicht wiedererkannt, ja übersehen wird. Versuchen wir einmal uns vorzustellen, was ein Kind erlebt, wenn es vor einem Tisch mit herabhängendem Tischtuch steht und auf der anderen Seite des Tisches die scheltende, tiefe Stimme des Vaters hört, den es nicht sehen kann. Es steht vor einer Wand und hört auf der andern Seite ein tiefes, lautes Brüllen, das unheimlich klingt.

Vergleichen wir nun andere Gegenstände mit den kindlichen Größenverhältnissen, so ergeben sich wunderliche, oft groteske Bilder. Ein einjähriges Kind wird zur Frühlingszeit in ein Feld mit hohen, üppigen Margueriten gesetzt. Die Blumen überragen das Kind ganz

und gar. Für den Erwachsenen ist es ein Feld, für das Kind ist es ein Wald von Margueriten.

Ein Ofen, wie er in Deutschland meist angetroffen wird, hat eine Höhe von 1.10 bis 1.50 m. In manchen Gegenden aber gibt es eingebaute Öfen, die fast zur Zimmerdecke reichen, also bis 3.50 m hoch sind. Nachdem ein Kind daran seine ersten Verbrennungserfahrungen gemacht, ist ein solcher Ofen ein brennendes Ungeheuer. Er ist vier- bis fünfmal größer als das Kind und der Rauminhalt beträgt etwa das Dreißigfache des kindlichen Körpers. Wenn es ihn betrachtet, muß es ein Gefühl haben, viel intensiver, als wenn ein Erwachsener einen Elefanten sieht, der mit seiner Höhe von 3 m nicht einmal doppelt so groß ist wie er, und dessen Volumen im Vergleich zu ihm etwa dem eines solchen großen Ofens im Verhältnis zu dem des Kindes entspricht.

Ein großer Bücherschrank hat eine Höhe von 2 bis 2.20 m, eine Breite von etwa 3 m, eine Tiefe von 70 bis 80 cm. Ein Schrank im Schlafzimmer hat ähnliche Größenverhältnisse (Möbel aus Deutschland, die in den verschiedenen Ländern verschieden sind). Eine in die ganz frühe Kindheit zurückreichende Erinnerung meiner eigenen Analyse zeigt, daß ich beim Öffnen eines solchen Schrankes das Gefühl eines großen, dunklen Raumes hatte und erschreckt zu weinen anfing. Die Höhe dieses Schrankes verhält sich zum einjährigen Kinde so, wie wenn ein Erwachsener zu einer Giraffe emporblickt, die 5 m, also ein dreifaches der durchschnittlich 1.70 m betragenden Größe eines Erwachsenen mißt.

Die elterlichen Betten haben eine Länge von etwa 2 m und eine Breite von insgesamt zirka 3 m. Sie stellen eine große Spielfläche dar; das Bettzeug bietet der kindlichen Phantasie alle Möglichkeiten zum Formen phantastischer Gegenstände. Auch zu den Personen, für die diese Betten bestimmt sind, ergeben sich ungeheure Unterschiede in den Größenverhältnissen, die es erklärlich machen, daß ein Kind sich fürchtet, wenn Erwachsene, die es nicht kennt, sich ihm nähern. Zum Vergleich darf man nicht nur die Größenverhältnisse heranziehen, obwohl auch diese schon sehr erheblich sind. Ein Erwachsener von 1.70 m Durchschnittsgröße ist 2 bis 3mal so groß als ein Kind von einem Jahr, 2mal größer als ein Kind von zwei Jahren, 1.8mal größer als ein Kind von drei Jahren, 1.7mal größer als ein Kind von vier Jahren. Der Größenunterschied zwischem dem einjährigen Kind und dem Erwachsenen ist größer als zwischen Erwachsenem und Elefanten, wo er nur 1.7 bis 1.8 beträgt (Größe des Elefanten ca. 3 m). Es ist fast so groß wie das Verhältnis des Erwachsenen zur Kopfhöhe der Giraffe, die 5 m hoch ist. Die Verhältniszahl ist hier 2.9. Wichtiger

als die Größenverhältnisse erscheint aber das Volumenverhältnis, weil es den monströsen Eindruck, den ein Kind vom Erwachsenen haben muß, viel besser wiedergibt. Um ungefähr das Volumen eines Menschen zu berechnen, haben wir ihn als Zylinder aufgefaßt. Dies Berechnungsbeispiel lag nahe, weil der Mensch ja auch bei der Geburt als Fruchtwalze aufgefaßt wird. Wir sind uns wohl bewußt, daß es sich nicht um exakte Berechnungen, sondern um Vergleichsbeispiele mit annähernd gleichen Fehlerquellen handelt, und haben den Tierkörper ebenfalls als Zylinder mit größtem Leibesumfang als Grundfläche, den Erwachsenen und das Kind mit größtem Brustumfang als Zylindergrundfläche aufgefaßt. Dabei ergibt sich, daß ein einjähriges Kind sich zum Erwachsenen wie ein Erwachsener zum Nashorn verhält. In diesem Beispiel ist der monströse Eindruck im Volumenverhältnis besser wiedergegeben als im Gewichtsverhältnis. Die Gewichtsunterschiede zwischen Nashorn und Mensch sind weit größer als die Volumenunterschiede (Mensch im Durchschnitt 70 kg, Nashorn im Durchschnitt 60 bis 70 Zentner). Umgekehrt sind die Gewichtsunterschiede zwischen Erwachsenen und Kind viel kleiner als die Volumenverhältnisse (70 kg zu 10 kg), wobei zu berücksichtigen ist, daß die Luftaufblähung des Brust- und Bauchraumes das Volumen weit erhöht.

Für unsere Betrachtungen überhaupt nicht in Verhältniszahlen zu bringen, sind die Höhenmaße der Dinge, die sich außerhalb der taktilmotorischen Sphäre bewegen. Ein Zimmer von 4 m Höhe ist etwas Ungeheures für das Kind, da es diese Höhe nicht seiner Erfahrung zugänglich machen kann. Wir erwähnen nochmals das Beispiel von dem Kirchenschiff und der Höhe des Domes. Eine Tür, die von einem Zimmer zum andern führt, ist für das Kind ein hoher Gang. Ein Beispiel, welche Schwierigkeiten gerade Höhenunterschiede für das Kind bieten, zeigt folgende Beobachtung. Ein ein- bis zweijähriges Kind brauchte Tage, bis es eine minimal hohe Stufe überwand, die vom Zimmer zum Balkon führte. Immer wieder beschäftigte es sich mit dem Erlebnis des Höhenunterschiedes. Ein Haus von 15 bis 20 m Höhe, 20 bis 30mal größer als das Kind, muß für dieses ein Wunder sein und bleiben.

Ganz kurz seien noch einige Vergleichszahlen genannt, die für das Kind von drei bis vier Jahren interessieren. Ein drei- bis vierjähriges Kind ist 93 bis 99 cm hoch, eine Lokomotive mit Tender hat eine Länge von 12 bis 14 m, eine Höhe von etwa 3.50 m, ein Straßenbahnwagen eine Länge von 8 bis 10 m, eine Höhe von 2.75 bis 3 m.

Wir wollen nun versuchen, unsere Beobachtungen auf einige Beispiele von kindlichen Phobien anzuwenden, um ihren praktischen

Wert zu erkennen. Mein Sohn hatte im Alter von fünf bis sechs Jahren Angsträume, deren Ursache seine Beziehungen zu mir waren, und in denen immer ein Kaffernbüffel, den er auf einer Abbildung gesehen hatte, wiederkehrte. Dieses große, starke und wild aussehende Tier stellte den Vater dar, ebenso wie in der Analyse des „kleinen Hans“ das Pferd einen Erwachsenen. In der Wahrnehmung des Kindes ist der erwachsene Mensch ein Riese, und in seinen Angstphantasien wählt es mit Vorliebe große und starke Tiere, an denen es nur mit Anstrengung hinaufsehen kann, und die es von sich aus als ebenso groß und stark empfindet wie den gefürchteten Menschen.

In dem Teilstück einer Analyse, das ich etwas ausführlicher wiedergeben möchte, ist die kindliche Betrachtungsweise, auch vom Standpunkt des erwachsenen Beschauers aus, noch deutlich zu erkennen, weil hier vom Kinde ein anderes Kind mit einem Tier verglichen wird. Im Alter von etwa fünf Jahren kam ein Junge, der bisher vorwiegend in städtischen Verhältnissen gelebt hatte, zu Verwandten in ein kleines Dorf. Er bekam hier viel Hühnerfleisch zu essen, sah wohl auch häufiger, wie Hühner geschlachtet wurden, und seine Mutter war darum nicht erstaunt, daß der Junge nach seiner Rückkehr kein Hühnerfleisch mehr aß. Nach ihrer Meinung hatte er sich einfach überessen. Die Analyse zeigte nun, daß es sich um eine typische Hühnerphobie handelte, deren Ursache sein Verhältnis zu seiner 1½ Jahre jüngeren Schwester war. Diese Schwester hatte er einmal beobachtet, wie sie als etwa dreijähriges Mädchen „Huhn“ spielte, d. h. mitten in einer Hühnerschar in hockender Stellung herumhüpfte und das Gackern der Hühner nachahmte. In diesem fixierten Bild kommt treffend die Größenanalogie zwischen Huhn und Schwester zum Ausdruck, wenn man bedenkt, daß ein dreijähriges Kind in hockender Stellung und ein aufgescheuchtes Huhn mit ausgebreiteten Flügeln ungefähr gleich groß erscheinen. Vom Kinde aus gesehen ist das Huhn eher noch größer, besonders da das laute Gackern des Tieres den Größeneindruck noch steigert.

Überhaupt spielt das Größenverhältnis des Kindes zu den Tieren seiner Umgebung eine große Rolle und liefert überreichliches Material sowohl für seine sexuelle Forschung wie auch für seine Liebes- und Furchtbeziehungen. Erinnert sei hier an die Beziehungen, die Kinder zu Hunden haben, die, wenn sie klein sind, oft die Rolle eines Geschwisters und Spielkameraden einnehmen, wenn sie aber groß sind, den Eindruck eines großen, beängstigend aussehenden Tieres machen. An ihnen macht das Kind, indem es Zeuge einer Kohabitation ist, häufig seine ersten erfolgreichen Sexualforschungen und fixiert so Eindrücke an ein Tier, die in ihm Angst erzeugen.

Aus meiner Tätigkeit als praktischer Arzt kenne ich zwei Phobien vor kleinen Tieren, die bei Geschwistern bestanden. Der eine Fall betrifft eine Froschphobie, die so stark war, daß die betreffende Patientin noch heute laut aufschreiend davonläuft, wenn sie einen hüpfenden Frosch sieht. Die Phobie reicht bis in die frühe Kindheit zurück. Bei ihrer Entstehung ist zu bedenken, daß ein Frosch, der unsichtbar im Grase sitzt und plötzlich mit einem weiten Sprung an einem kleinen Kind in Kopfhöhe vorbeispringt oder gar über den Kopf hinwegspringt, für dieses ein eigenartig einprägsames Schreckbild darstellt. Dazu kommt, daß das laute Quaken in einem Froschteich durch die Empfindlichkeit des kindlichen Ohres für tiefe Töne besonders stark wahrgenommen wird und auf ein Kind einen lebhaften und tiefen Eindruck macht.

Die zweite Phobie betrifft Spinnen und hat sich in voller Stärke bis über das dreißigste Lebensjahr erhalten. Die Deckerinnerung zu dieser Phobie geht in die frühe Kindheit zurück, wo diese Patientin beim Besuch einer Großmutter in einer ländlichen Umgebung Spinnen auf dem Klosett im Garten sah. Die Spinngewebe sind in dieser Deckerinnerung über kindskopfgroß; die Spinnen werden zunächst als riesengroß, bei näherem Befragen als weit mehr als daumengroß (gemeint ist der Daumen eines Erwachsenen) bezeichnet.

Aus dieser Deckerinnerung lassen sich einige interessante Schlüsse über den Zeitpunkt der Entstehung des Erlebnisses ziehen, wobei wir sehen, daß wir mit unserer Betrachtungsweise — abgesehen von dem Gewinn einer größeren Anschaulichkeit der kindlichen Umwelt — auch bestimmte Feststellungen machen können. Die Größe der Spinngewebe und die Größe der Spinnen lassen uns die angeführte Erinnerung in eine sehr frühe Jugendzeit verlegen — etwa um das zweite bis dritte Lebensjahr — denn das Verhältnis des Gegenstandes zu ihm selbst erscheint dem Kinde sehr groß. Dieselben Feststellungen können wir an anderen, früher angeführten Beispielen machen. Das Kind, das die scheltende Stimme des Vaters hört und nur ein herabhängendes Tischtuch sieht, muß weniger als vier Jahre gewesen sein, wie aus den schon angeführten Maßen eines Tisches einwandfrei hervorgeht. Eine andere Deckerinnerung berichtet von einem Kinde, das unter einer Fensterbank stand, und dem der Raum unter dem Fensterbrett groß und tief erschien. Aus der Höhe eines Fensterbrettes, die im Durchschnitt 80 bis 90 cm beträgt, läßt sich das Höchstalter des Kindes bei dieser Erinnerung genau berechnen.

Ganz langsam gleichen sich im Laufe des eigenen Wachstums die Größendifferenzen aus, und in gleichem Maße werden uns die Erfah-

rungen der Erwachsenen zugänglich, da auch unser Sinnesapparat und unsere Erlebnisinhalte allmählich in die Welt der Erwachsenen hineinwachsen.

Literaturverzeichnis.

E. Beyerl: Über die Größenauffassung bei Kindern. Zeitschr. f. Psychologie, Band 100, Jhrg. 1926.

Egon Brunswick: Über die Farben-, Größen- und Formkonstanz in der Jugend. Leipzig 1930.

Brunswick: Wahrnehmung und Gegenstandwelt. 1934.

Brunswick-Klimpfinger: Die Entwicklung der Gestaltkonstanz vom Kind zum Erwachsenen. Arch. f. d. ges. Psychologie, Bd. 88, Jhrg. 1933.

Czermak: Ges. Schr., Leipzig, 1879.

W. Stern: Psychologie der frühen Kindheit.

Uexküll u. Krispat: Streifzüge durch die Tierwelt, Verlag Julius Springer, 1934.

H. Volkert: Fortschritte der experimentellen Kinderpsychologie, Jahrgang 1925.

Die schwarze Köchin

Von Otto Fenichel, Prag

Die Angst einer Patientin vor dem Kinderspiel „Ist die schwarze Köchin da?“ gab Anlaß, über den unbewußten Sinn dieses Spieles ein wenig nachzudenken.

Ich kenne die Verse dieses Spieles in zwei Varianten. Die Kinder singen entweder:

„Ist die schwarze Köchin da?
Nein, nein, nein.
Dreimal muß sie rummarschiern,
Das vierte Mal den Kopf verliern,
Das fünfte Mal kommst mit!“

oder:

„Ist die schwarze Köchin da?
Nein, nein, nein.
Dreimal muß sie rummarschiern,
Das vierte Mal den Kopf verliern,
Das fünfte Mal mußt sagen:
Du bist schön, du bist schön, du die Allerschönste.“

Dabei werden die Kinder nach Art der Abzählreime „ausgezählt“, und das Kind, auf das „kommst mit“ oder „die Allerschönste“ fällt, scheidet aus. Dann wird der Vers wiederholt, bis nur mehr ein einziges Kind übrig bleibt. Dieses ist die „schwarze Köchin“, die mit dem Vers

„Ist die schwarze Köchin da?“
Ja, ja, ja.
Da ist sie ja, da ist sie ja,
Pfui, pfui, pfui!“

verspottet wird.

Das Spiel erinnert an das bekanntere vom „schwarzen Peter.“

Unter den Kindern wird durch ein besonderes Zeremoniell eines ausgesucht, das dafür, daß das Los es trifft, verlacht wird. Es gibt genug Indizien dafür, daß das Verlachen nur ein abgeschwächter Ausdruck für etwas Schlimmeres ist. Der „schwarze Peter“ wird mit Schmutz verschmiert (und auch die „schwarze Köchin“ ist wie er „schwarz“), bei anderen ähnlichen Spielen wird das vom Los bezeichnete Kind in die Hölle geschickt. Es kann also kein Zweifel sein: es handelt sich hier um „Ordal“-Spiele. Aus einer Anzahl von Anwesenden wird einer, der bestraft werden soll, durch eine Art Gottesgericht ausgesucht. Auf ähnliche Weise ging nach Reik die Beweisführung

im mittelalterlichen Strafprozeß vor sich[1]). In diesen Spielen soll also ein Täter gefunden und der Bestrafung zugeführt werden.

Machen wir es, wie wir es in der Psychoanalyse gewohnt sind, und nehmen wir die Worte der Verse ernst. Die „schwarze Köchin" soll „das vierte Mal den Kopf verlieren". Die tatsächliche Strafe, die die „Köchin" des Spieles dann trifft, das spottende „Pfui, pfui, pfui", ist also offenbar nur eine sekundäre Abschwächung. Es droht ihr etwas viel Schlimmeres: die Köpfung. — Warum? Mit analytischen Deutungen, die Köpfung bedeute eine Kastration, kommen wir offenbar nicht weiter. Wir wollen lieber annehmen, daß die Köpfung wirklich eine Köpfung bedeutet. Es wird jemand gesucht, der ein todeswürdiges Verbrechen begangen hat.

Schon längst erinnern wir uns an die schöne Arbeit von Schneider[2]), in der er ausführt, wie oft Kinderspiele und Kinderreigen, besonders solche, deren Texte unverständlich sind, Überreste von alten Gebräuchen sind, die einmal gesellschaftlich wichtig waren, nun aber in Vergessenheit geraten und zum Kinderspiel herabgesunken sind. Hier wird im Kinderspiel offenbar eine Gerichtsverhandlung wiederholt, bei der es einmal um Tod und Leben ging: durch ein Ordal wird ein Mörder oder ein sonstwie todeswürdiger Verbrecher gesucht.

Warum verliert die Köchin erst das „vierte Mal" den Kopf? Sie muß erst „dreimal rummarschiern". Nun glauben wir schon zu verstehen: Die mittelalterlichen Hinrichtungen waren ein öffentliches Ereignis, bei dem bekanntlich die Verurteilten sehr oft vorher in der Stadt herumgeführt wurden. Die Todesstrafe war durch eine Art vorhergehenden Prangers verschärft.

Kann nun noch ein Zweifel sein, wer die „schwarze Köchin" ist? „Schwarze Magie" nannte man die Hexenkunst, die die Hexen in ihren „Hexenküchen" betrieben. Wer in einer Küche schwarze Kunst betreibt, den kann man wohl eine „schwarze Köchin" nennen.

Die Kinder spielen in diesem Spiel einen Hexenprozeß, bei dem die Hexe durch Gottesgericht erkannt und dann nach Herumführen in der Stadt hingerichtet wird.

Wie und warum sinken solche ernste Gebräuche zum Kinderspiel herab? Das ist nicht so leicht zu sagen. Es kann nicht genügen, daß die Kinderwelt als eine, die von den Erwachsenen nicht ernst genommen wird, besonders geeignet ist, gesellschaftlich überwundene Institutionen, deren Reste im Unbewußten noch fortbestehen, zu konservieren. Dazu kommt offenbar der weitere Umstand, daß solche Reste für pädagogische Verwendung geeignet sind und zu diesem

[1]) Reik: Der unbekannte Mörder. Int. Psychoanalyt. Verlag, Wien 1932.
[2]) Schneider: Kinderreigen. Ztschr. f. psa. Päd., Bd. VI, 1932.

Zwecke sekundär umgebogen werden können. Was einmal ernste gesellschaftliche Drohung war, reicht später noch zum Kinderschreck. (Um etwas Ähnliches muß es sich beim „Herabsinken" der Mythen zu Kindermärchen handeln.)

Diese pädagogische Verwendung wird nun in unserem Spiele besonders deutlich durch den Vers: „Das fünfte Mal kommst mit!" Das klingt so, als ob dem Kinde gesagt würde: „Du weißt, daß Hexen, das sind schlimme Leute, geköpft werden; sei nicht schlimm, sonst wird es dir nächstens ebenso ergehen!" ... In der andern Variante versichert das Aussuchen einer „Allerschönsten" diese ihrer vorläufigen Unschuld und der Verzeihung; aber auch sie kann nicht sicher sein, ob das nächste Mal nicht das Ordal gegen sie entscheiden wird.

Über Lernstörungen

Von Hans Schikola, Wien

Die Kinderanalytiker wissen, daß fast alle kindlichen Neurosen mit Lernstörungen verknüpft sind. In vielen Fällen ergibt sich, wenn die Behandlung gelingt, sozusagen als Nebenprodukt auch die Behebung der Lernstörung, ohne daß diese selbst in dem ganzen Gewebe der Neurose mitenthalten gewesen wäre und in ihr eine wesentliche Rolle gespielt hätte. Trotzdem ist uns nicht unklar, warum die Aufhebung der Neurose in diesem günstigen Sinne auf die Lernstörung wirkt. So wie der in schwere innere Konflikte verstrickte Erwachsene in seiner Arbeitsfähigkeit gehemmt ist, so ist auch das neurotische Kind in seiner Lerntätigkeit gehemmt. Denn sowohl die kindliche Neurose wie auch die des Erwachsenen beruht ja auf einem innerseelischen Konflikte, der aber dem Kranken unbewußt ist und durch die Analyse aufgelöst werden muß. Wie nun durch die Analyse des Erwachsenen in so vielen Fällen die Berufsfähigkeit weit gesteigert wird, so wird häufig durch eine gelungene Kinderanalyse die Lernstörung beseitigt. Einen der einfachsten Fälle dieser Art haben wir vor uns, wenn wir z. B. beobachten können, wie selbst ohne eine Analyse bei Kindern in der Vorpubertät eine richtige sexuelle Aufklärung starke Besserung im Lernen bewirken können. Das Denken eines solchen Kindes war vielzusehr durch seine Sexualforschung in Anspruch genommen, so daß es für ein richtiges Lernen nicht mehr die Kräfte frei hatte. Ebenso sehen wir häufig ein Erwachen der Lernfähigkeit, wenn es in der Kinderanalyse gelingt, die Onaniekonflikte der Kinder zur Lösung zu bringen. Dementsprechend können die praktisch arbeitenden Pädagogen regelmäßig beobachten, daß die Lernfähigkeit auch guter Klassen sich beträchtlich vermindert, wenn die Kinder in die Vorpubertät eintreten, in unseren Ländern also ungefähr im Alter von 12—13 Jahren. Die Lehrer stellen dann bei vielen Kindern eine große Verträumtheit und Zerfahrenheit fest.

Der Begriff der Lernstörung enthält in sich einen großen Fortschritt pädagogischer Einsicht. Er räumte endgültig mit der Auffassung auf, daß schlechtes Lernen entweder „Dummheit" oder „Faulheit" sei, obwohl bis heute diese Erkenntnis weder in den Kreisen der Eltern noch in denen der Lehrer genügend durchgedrungen ist. Heute wissen wir, daß der Lernerfolg nicht bloß von der Begabung und dem Willen des Kindes abhängig ist, sondern von vielen anderen Umständen. Das konstitutionelle Moment der Begabung läßt sich natürlich nicht weg-

leugnen. Die Analyse hat uns aber gelehrt, es nicht zu überschätzen.[1]) Den Begriff „Faulheit" dagegen kann es in psychologischer Betrachtung überhaupt nicht mehr geben. Hier ergibt sich in der Praxis immer, daß hinter der sogenannten Faulheit andere Störungen verborgen liegen. Besonders wertvolle Beiträge zu dem Begriff der Lernstörung hat die Psychoanalyse geliefert, indem sie gezeigt hat, daß auch unbewußte Vorgänge Ursache für Lernstörungen sein können.

Neben den obenbeschriebenen Lernstörungen, die bloß eine Folgeerscheinung der Neurose sind, gibt es aber auch Fälle, bei denen sie selbst als neurotisches Symptom auftritt und als solches mit dem ganzen Aufbau der Neurose fest verbunden ist. Daraus erklärt sich natürlich, daß die Auflösung solcher Lernstörungen mit viel größeren Schwierigkeiten verknüpft ist. Sie können erst schwinden, wenn der unbewußte Sinn dieses Symptomes durch eingehende Analyse aufgedeckt worden ist.

Als einer der ersten hat meines Wissens Aichhorn[2]) über eine neurotische Lernstörung berichtet. Es handelt sich um die Rechenhemmung eines Knaben. In einem Gespräch mit diesem ergibt sich, daß sie durch unbewußte Vorstellungen bedingt ist, die mit der Zahl acht verbunden sind. Es wäre verfehlt, wenn man glauben würde, durch eine solche einmalige Aufklärung lasse sich eine Lernstörung beheben. Was Aichhorn an der angeführten Stelle berichtet, ist nur eine der vielen Determinanten des Symptoms, das in Wirklichkeit in höchst verwickelter Weise in die ganze Neurose eingebaut ist.

Verhältnismäßig einfach war die unbewußte Determinierung der Lernstörung bei einem Jugendlichen von ungefähr 17 Jahren, der in meiner Behandlung stand. Es handelt sich um einen durchaus begabten Mittelschüler, der aber schon von den ersten Klassen an unter großen Lernschwierigkeiten gelitten hatte. Zunächst bedurfte es vieler Wochen analytischer Arbeit, um das bloßzulegen, was er selbst bewußt als die Haupthemmung beim Lernen empfand. In erster Linie stand die Vorstellung, alles Lernen sei zwecklos. Warum zwecklos? Weil man ja doch nicht wisse, ob das, was man lerne, wahr sei. Diese Vorstellungen quälten ihn beim Lernen, nahmen ihm jede Lust daran. Sie gingen so weit, daß er sich beim Geographieunterricht sagte: Wer weiß, ob dieses Hamburg, von dem da der Lehrer erzählt, wirklich existiert? Dabei wußte er mit einem Teil seiner Seele ganz genau, daß diese

[1]) Hermann: „Die Begabung im Lichte der Psychoanalyse", Ztschr. f. psa. Päd., Bd. I.
Jakoby: „Muß es Unmusikalische geben?", ebd.

[2]) „Über dissoziale Kinder" (in Federn-Meng: „Das Psychoanalytische Volksbuch").

Zweifel unberechtigt seien, daß er sich in so vielen Fällen von der Richtigkeit dessen, was er in der Schule gelernt hatte, überzeugen konnte. Gleichwohl war er nicht imstande, sich von ihnen frei zu machen. Im Physikunterricht belästigte ihn die Vorstellung, die Versuche, die der Lehrer vorzeigte, seien irgendwie doch Schwindel und Humbug. Und dann war es ja natürlich wieder zwecklos zu lernen! Diese Skepsis dem Lernen gegenüber war auch in seinen Charakter eingedrungen und hatte ihn zu einem Menschen voll Ironie und Sarkasmus gemacht. Für ihn gab es nichts Heiliges, nichts Ehrwürdiges, keine Freundschaft und Liebe, alles war Schwindel und Betrug.

Die unbewußte Ursache seines Verhaltens war, wie die weitere Analyse ergab, eine ihm eigentümliche Reaktion auf die ihm in der Kindheit versagt gebliebene sexuelle Aufklärung. Auf ihn hatte diese Tatsache aus bestimmten Gründen besonders traumatisch gewirkt. Denn gerade in der Zeit seiner regsten Sexualforschung, zwischen dem dritten und fünften Lebensjahr, waren ihm zwei Geschwister, eine Schwester und ein Bruder, geboren worden. Zur selben Zeit hatte er reichliche Gelegenheit zu Belauschungen im Schlafzimmer der Eltern gehabt. Trotz dieser für ihn so feststehenden Tatsachen hatten die Eltern ihm jede Aufklärung versagt. Besonders der Vater hatte es geliebt, ihn sowohl auf diesem Gebiete wie auch auf anderen mit Lügenmärchen zu necken, deren Unwahrheit auch dieses kleine Kind durchschauen mußte. Psychologisch auffällig war es, wie diese in der Frage der Aufklärung so prüden Eltern in ihrem Schlafzimmer von einer kaum zu verstehenden Naivität waren. Besonders dieser Gegensatz im Benehmen der Eltern war bestimmend für die Entwicklung des Knaben gewesen. Damals begann seine Skepsis, seine Interesselosigkeit und damit war die Grundlage geschaffen für seine spätere Lernstörung. Seine Ironisierung aller Werte und das Mißtrauen gegen jede Liebe, die eine große Schwierigkeit beim Herstellen der Übertragung boten, gründete sich im wesentlichen auf die Enttäuschung, die er, der Erstgeborene, von der Mutter erlebt hatte, als die Geschwister gekommen waren. Sie war vorgebildet durch die Erlebnisse im elterlichen Schlafzimmer, die seine Eifersucht auf die Mutter sehr gesteigert hatten und ihm die Enttäuschung durch die Mutter besonders fühlbar machten. Bemerkenswert ist, daß natürlich die sexuelle Aufklärung in der Pubertätszeit, die er freilich wieder nicht von den Eltern, aber in ganz derselben Weise erfuhr wie andere Knaben seines Alters, an seiner Neurose gar nichts änderte; d. h. seine Skepsis und sein Mißtrauen gegen die Lehrer, das er von den Eltern auf diese und auf alles Wissen übertragen hatte, weil ihm einst die sexuelle Aufklärung verweigert worden war, blieb ruhig weiterbestehen. Mit der

Auflösung dieses unbewußten Sachverhaltes schwand die Lernstörung. Der Patient hat in der Folgezeit mit gutem Erfolg eine Hochschule absolviert und war nie mehr im Lernen behindert. Ironie und Sarkasmus sind, wenn auch in vermindertem Maße, seinem Charakter verblieben.

In einem anderen Fall litt ein Zwölfjähriger an einem starken Minderwertigkeitsgefühl, und damit verbunden waren schwere Lernstörungen. Interessant war es, daß sich sein Minderwertigkeitsgefühl an eine merkwürdige „Organminderwertigkeit" geknüpft hatte, nämlich an seine Größe. Er war von Kindheit auf immer weit über sein Alter groß gewesen und hatte sich im Gegensatz zu anderen Kindern seiner Größe immer geschämt. Die Entstehungsgeschichte dieses Minderwertigkeitsgefühles war folgende: Die Mutter hatte sich immer ein Mädchen gewünscht und war über die Geburt des Knaben, der ihr einziges Kind blieb, zum Teil enttäuscht. Überdies gehörte sie zu den Frauen, deren Liebesobjekt das kleine Kind bleibt, so daß ihnen das heranwachsende Kind wenig Befriedigung bietet. Infolgedessen ließ es die Mutter aus ihrer Unbefriedigtheit heraus schon im zartesten Alter des Kindes nicht an Äußerungen folgender Art fehlen: „Ein Mädchen hätte ich viel lieber gehabt", „Mädchen sind viel herziger als Buben" usw. Sie kleidete ihn sehr mädchenhaft, beließ ihm trotz seines Protestes bis ins späte Knabenalter seine langen Locken, auch die geistige Erziehung lenkte sie stark in die weibliche Richtung. Es ist leicht einzusehen, daß dadurch die seelische Entwicklung des Knaben sehr erschwert war. Aber auch die bloße Tatsache des Heranwachsens war ihr ein Dorn im Auge. Später hieß es dann: „Früher warst du viel herziger, jetzt bist du so ein großer Kerl und gar nicht mehr herzig." Besonders Äußerungen dieser Art waren es gewesen, die dem Knaben seine Körpergröße verleidet hatten. Als die Analyse diesen Sachverhalt aufgedeckt hatte, besserte sich die Lernstörung ein wenig, aber nicht wesentlich. Die tiefergehende Analyse ergab andere Ursachen. Der in Wirklichkeit hochbegabte Knabe hatte unter seinen Symptomen auch eine Art leichter Pseudodebilität ausgebildet, hinter der die eigentliche Lernstörung verdeckt lag. Nachdem er durch viele Wochen in der Analyse den Dummen und Schwachsinnigen agiert hatte, konnte ich ihm aus dem Zusammenhang mit dem übrigen Material die Deutung geben. Zu seinen großen Kümmernissen gehörte es, daß ihn die Mutter nicht genug liebe, daß er ihr wegen seiner Größe nicht gefalle, daß sie ihn nicht „herzig" finde. Das Dummstellen sollte nun ein Mittel sein, die Liebe der Mutter wiederzugewinnen. Es bedeutete in seinem Unbewußten soviel wie Kind sein. Wenn er wieder Kind war, dann gefiel er der Mutter, dann war er wieder „herzig". In diesem

Dienste stand auch die Lernstörung. Auch sie bedeutete Kind sein, von der Mutter geliebt werden. Denn er durfte ja nicht groß, nicht erwachsen, nicht klug sein, wenn ihn die Mutter lieben sollte. Als Nebengewinn erzielte er dabei, daß sich die Mutter mit ihm beschäftigen, mit ihm lernen mußte, für ihn sich in der Schule erkundigte, überhaupt um ihn sich sorgte. Das alles hieß aber für ihn, daß ihn die Mutter also doch lieb habe. Klug sein, viel können, groß und erwachsen zu sein, war übrigens dem Vater vorbehalten und gefährlich. So sagte wenigstens seine Kastrationsangst. Mit der Durcharbeitung dieses Materials schwand das Symptom der Lernstörung sehr rasch. Der Knabe war nun imstande, selbständig und ohne Nachhilfe zu lernen und gute Schulerfolge zu erzielen. Obwohl die Analyse dieses Falles noch nicht abgeschlossen ist, hält der Erfolg hinsichtlich der Lernstörung an.

Viel undurchsichtiger blieb eine Lernstörung, die sich hauptsächlich auf das Erlernen von Fremdsprachen bezog. Bei einem fünfzehnjährigen Mittelschüler kam im Laufe seiner Analyse sein Onaniekonflikt zur Besprechung; er masturbierte, meist ohne zur Ejakulation zu gelangen, und auch im Falle der Ejakulation blieb er häufig ohne Befriedigung. Daneben bestand die Lernstörung. Er erklärte z. B., er könne wohl glauben, einmal in der Zukunft durch Fleiß und Übung irgend eine Wissenschaft zu erlernen, aber er könne sich nicht vorstellen, jemals eine Fremdsprache zu erlernen. Die Funktionsstörung bei der Onanie war in seiner überstarken Bindung an die Mutter begründet, infolge deren seine Masturbationsphantasien allzusehr inzestuös gefärbt und von schweren Schuld- und Angstgefühlen begleitet waren. Überdies war er bis in die späte Kindheit Bettnässer gewesen und betrachtete im Unbewußten die Ejakulation als eine Fortsetzung der Enuresis. Sie war also auch von dieser Seite her mit starken Schuldgefühlen belastet. Innig verwoben mit dieser Störung war seine Lernhemmung. Wochenlange Klagen, er bringe ja doch nichts zusammen beim Studium, lösten sich schließlich als Klagen über sein mangelhaft funktionierendes Genitale auf. Das sich daraus ergebende Gefühl des Unvermögens hatte er auf alle anderen Aufgaben des Lebens übertragen. Seine übergroße Kastrationsangst, die in der Kindheit eine Regression auf die anale und urethrale Stufe bewirkt hatte (Zeichen dieser analen Fixierung waren in reichem Maße vorhanden), hatte ebenfalls auf andere Gebiete des Lebens übergegriffen und auf diese Weise viele Betätigungen in den Bereich des Verbotenen gerückt. Die Erfolge davon waren gewesen, daß er nur geringe Sublimierungsfähigkeiten besaß. Eine bedeutsamere Sublimierung hatte er nur auf analem Gebiete zu Wege gebracht: er war ein guter Zeichner. Das

Zeichnen und Malen waren auch zwei der wenigen Betätigungen, die ihm wirklich Freude machten. An seiner Lernstörung war aber auch sein passiv-feminines Wesen beteiligt, das er infolge seiner Regression auf die anale Stufe ausgebildet hatte. Auf Grund der sich daraus ergebenden Identifizierung mit der Mutter war bei ihm ein starker Wunsch vorhanden, so wie die Mutter ein Kind zu bekommen. Noch als Achtjähriger hatte er auf dem Klosett Kugeln aus Kot geformt, die Kinder darstellten. Seine Klagen, er bringe nichts zusammen, bezogen sich auch auf die Unfähigkeit, Kinder zu bekommen. Auch dies hatte er auf das Studium übertragen. Schließlich befriedigte er in seinen Mißerfolgen auch ein unbewußtes Strafbedürfnis, das sich an seine inzestuösen Phantasien knüpfte. Er verhielt sich in der Schule und beim Lernen häufig so, daß er Mißerfolge haben m u ß t e. Die Auflösung dieser unbewußten Zusammenhänge brachte eine wesentliche Besserung seiner Lernstörungen. Noch erfolgreicher wirkte sie sich auf anderen Gebieten aus. Der früher ganz unsoziale Junge trat in einen Verein ein, errreichte dort bald eine führende Stelle und brachte es zu wirklich guten Leistungen. Dagegen ließ sich die Lernhemmung auf dem Gebiete des Sprachlernens nicht ganz beheben und auch die unbewußten Zusammenhänge blieben undeutlich. Das analytische Material wies auf eine starke orale Unbefriedigtheit hin. Er war als Kind nicht gestillt worden. Gerade diese Unbefriedigtheit hatte er in stärkstem Maße auf alle Gebiete des Lebens übertragen, besonders aber auf das Studium und das Lernen der Sprachen. Sie war der Grund dafür, daß ihn im Leben nichts freute und er am Lernen so wenig Interesse fand. Der Zusammenhang zwischen Lernen und Oralität ist der Psychoanalyse schon lange bekannt.[3]) Er zeigt sich auch in der Sprache: der „Bücherwurm“ frißt und verschlingt die Bücher, die Universität wird „Alma Mater“, die nährende Mutter genannt; im Spotte sagen wir: „Der hat die Weisheit aus den Fingern gesogen.“[4]) Mein Patient hatte auf die orale Unbefriedigtheit ungefähr nach der Formel reagiert: Wenn ich als Säugling oral nicht befriedigt worden bin, verzichte ich auf alle Lust. Auf diese Weise war er z. B. ein Feind des Trinkens geworden, war leidenschaftlicher Antialkoholiker und konnte sich nicht genug tun, über den „Unsinn“ des Trinkens zu schmähen. Er war aber auch ein unbewußter Feind der sublimierten Form der Oralität, des Wissens. Es fehlte nicht an Äußerungen, das Lernen sei ja im letzten Grund sinnlos. In besonders

[3]) A b r a h a m: „Psyhoanalytische Studien zur Charakterbildung“, Int. psa. Bibliothek, Nr. XVI, S. 49.

[4]) Vgl. R. S t e r b a: „Einführung in die psychoanalytische Libidotheorie“, Zeitschr. f. psa. Päd., V. Jhrg.

starkem Maße scheint bei ihm das Lernen der Sprache mit der Oralität verknüpft gewesen zu sein. Doch wurden hier die letzten Zusammenhänge nicht ganz geklärt, und so stellte sich in dieser Hinsicht auch der therapeutische Erfolg nicht im gewünschten Maße ein.

Die von mir berichteten Fälle bieten nicht die Möglichkeit, als Zusammenfassung irgendeine Gesetzmäßigkeit in bezug auf die Lernstörungen aufzustellen. Auffällig ist, daß in der Praxis die Auflösung solcher Lernschwierigkeiten meist sehr schwer ist.

Detektivgeschichten

und ihre Rolle in einer Kinderanalyse

Von Edith Buxbaum, Wien

Der Detektivroman ist ein wichtiger Bestandteil der Literatur. Erwachsene und Kinder lesen ihn mit gespanntem Interesse und sind in gleicher Weise unwillig über jede Unterbrechung der Lektüre; während aber der Erwachsene, was und wann er will, lesen kann, sind die Kinder sehr oft gezwungen, sich mit ihrer spannenden Lektüre zu verstecken. Ein Teil der Erzieher hält es nämlich immer noch für richtig, die Zöglinge vom Lesen dieser „Schundromane" abzuhalten oder sie dabei wenigstens soviel als möglich zu stören. Die Erfahrung lehrt, daß pädagogische Maßnahmen dieser Art — sei es nun, daß man verbietet, kritisiert oder versucht, die Verurteilung beim Kinde selbst hervorzurufen — zumeist fehlschlagen und nur den Erfolg haben, daß das Kind von nun an vorsichtiger ist.

Wenn wir gegen eine Gewohnheit oder Unart der Kinder mit unserer Pädagogik und mit den Mitteln der Vernunft machtlos sind, nehmen wir an, daß sie eine unbewußte Bedeutung haben, zu deren Aufdeckung wir die Analyse zu Hilfe rufen können. Hans Zulliger hat dies, wie er in seiner Arbeit „Der Abenteurer-Schundroman"[1]) zeigt, getan. Er hat einen dieser Schundromane analysiert und seine unbewußte Bedeutung für einen Jungen, dessen Lieblingslektüre dieses Buch war, aufgedeckt. Er hat gefunden, daß das Lesen von Detektivgeschichten für den Jungen ein Mittel zur Bewältigung und Abwehr seiner Angst war.

Ich habe im Verlaufe einer im ganzen zwei Jahre dauernden Analyse Gelegenheit gehabt, die Sucht oder den Zwang — wie man es nennen will — Detektivromane zu lesen, bei einem zwölfjährigen Jungen zu beobachten und zu analysieren. Diesen Analysenabschnitt, der sich auf einen Zeitraum von etwa sechs Monaten erstreckt, möchte ich im folgenden darzustellen versuchen.

Karl kommt mit zwölf Jahren zu mir in die Analyse. Er ist ein großer, hübscher Junge mit offenem Blick, aber von sehr gehemmtem Wesen. Sein Onkel, der Bruder des Vaters, hat ihn zu mir gebracht, weil Karl an schwerer Angst leidet. Auch lernt er schlecht.

[1]) Ztschr. f. psa. Päd., Bd. VII., H. 10—12 (Sonderheft: „Die Angst des Kindes").

Karl lebt mit der Mutter und einer um zwei Jahre älteren Schwester bei diesem Onkel. Die Mutter leidet an Anfällen, die zumeist bei Nacht auftreten, doch soll Karl bisher nichts davon bemerkt haben, obwohl er mit der Mutter in einem Zimmer schläft; sein Schlaf ist ungestört.

Karl erzählt in der ersten Stunde gleich von seiner Angst, ein Mann könnte sich im Dunkeln auf ihn stürzen, ihn erdrosseln oder erdrücken. Er fürchte sich, die Augen aufzumachen, aus Angst, jemand könnte ihn anschauen. Außerdem aber stellt sich in der zweiten Stunde heraus, daß Karls Unfähigkeit zu lernen nicht einem Mangel an Intelligenz entspringt, sondern einer Störung, unter der er leidet. Ursache seiner Lernstörung ist, daß er zwanghaft Detektivgeschichten lesen muß. Er hat sie immer bei sich, in der Schule, zu Hause — statt zu lernen, liest er; und wenn er auch versucht zu lernen, muß er doch immer an diese Geschichten denken. Wenn er die eine beendet hat, greift er nach der nächsten, die er immer bereit hat; man hat den Eindruck, daß er sich wie ein Süchtiger benimmt, der fürchtet, ohne sein gewohntes Gift zugrunde zu gehen. An Hand dieser Detektivgeschichten ärgster Sorte — es sind die Büchlein, die öffentlich nicht verkauft werden dürfen, die sich aber die Jungen doch immer wieder verschaffen, — spielt sich ein großer Teil dieser Analyse ab.

Dem Detektiv, der nie überwunden wird, edelmütig, voraussehend und geschickt ist, gehört Karls ganze Bewunderung. Natürlich möchte er so sein wie er, ihn hat er zu seinem Ich-Ideal erwählt.

Was ihn zunächst in den Detektivgeschichten interessiert, sind die verschiedenen Arten, wie man Menschen umbringen kann. Das gibt so ein angenehmes Gruseln. Er erzählt von den verschiedenen Grausamkeiten der Kinder gegen Tiere. Aber auch Tiere sind nicht wehrlos; so weiß er eine furchtbare Geschichte von einem Kutscher, der seinen beiden Pferden die Augen ausgestochen und sie mit den Füßen getreten hat; eines Tages aber haben ihn die Pferde gegen eine Wand gedrängt und ihn erdrückt. — Da unser Ausgangspunkt ja die Detektivgeschichten waren, in denen sich solche Dinge nicht zwischen Mensch und Tier, sondern zwischen Menschen abspielen, warten wir auf die Aufklärung, wer sich hinter den armen, verfolgten, aber gefährlich rachsüchtigen Tieren verberge. Schon in der nächsten Stunde beklagt sich Karl bitter über die Schwester, die ihn neckt, und die der Onkel ihm vorzieht. Wenn er und die Schwester miteinander raufen, stößt sie mit dem Fuß nach ihm. Er ist also das gequälte Pferd und sie der grausame Kutscher — und er möchte sich rächen und sie ermorden, wie das Pferd den Kutscher, können wir auf Grund der Tier- und Detektivgeschichten ergänzen. Er wehrt sich gegen sie mit einem Sessel, „damit er sie nicht verletze"; merkwürdigerweise aber ist ge-

rade der Sessel ein Instrument, an dem sie sich ungeschickterweise manchmal hart stößt.

Wir wissen von Karls Angst, erdrosselt und erdrückt zu werden; wir haben Grund anzunehmen, daß er mit dem Ermordeten oder zu Ermordenden der Detektivgeschichten identifiziert ist. Hier aber ist der erste Hinweis, daß er wohl auch der Mörder sein könnte. Jedenfalls können wir bereits sehen, daß neben der Identifizierung mit dem Detektiv, die Karl gerne zugibt, noch andere Rollen für ihn in Betracht kommen.

Als Zeichen seines Vertrauens bringt mir Karl in der folgenden Stunde eine Detektivgeschichte, die ich lesen soll. Sie handelt von Gespenstern, an die Karl natürlich nicht glaubt. Aber Spiritismus, das ist etwas anderes — und gar Hypnose, das ist gefährlich, denn man kann davon krank werden, man kann sogar daran sterben. Karl hat Angst, daß ein Mann im Dunkeln ihn anschauen könnte, daher macht er die Augen nicht auf. Der Mann nämlich könnte ihn hypnotisieren und ihm in der Hypnose verbieten zu schreien und ihn dann erdrosseln. Er erinnert sich in der folgenden Stunde, daß er mit etwa sieben Jahren an Atemnot gelitten habe und Angst hatte zu ersticken. Er spricht über eine Mandeloperation, die man an ihm vorgenommen hat, als er fünf Jahre alt war. Er habe sich nicht gefürchtet, weil die Mutter gesagt hätte, es würde nicht weh tun. Der nächste Gedanke führt zum Tod des Vaters, der gestorben ist, als Karl zehn Jahre alt war. Seine Schilderung ist etwas merkwürdig und, wie sich später herausstellt, nicht ganz der Wahrheit entsprechend. Karl sagt: „Er (der Vater) hat die Zunge herausgestreckt und ist umgefallen." Und schließlich beendet er die Stunde mit „etwas Lustigem": Dort, wo Karl früher gewohnt hat, auf dem Land — Karl lebt erst seit dem Tod des Vaters in der Stadt — gab es Schweine; und wenn man die „unten geschnitten hat", durften sie sich nicht hinlegen; Karl stöberte sie dann immer auf und ritt auf ihnen.

Karl hat die Mandeloperation, in der im Hals etwas geschnitten wurde, so aufgefaßt wie das, was man an den Schweinen geschnitten hat, als Kastration. Er hat dabei Todesangst und Schmerzen gelitten. Zu einem späteren Zeitpunkt, etwa ein Jahr später, spricht Karl von einer anderen Gelegenheit, wo ihm etwas ähnlich Traumatisches widerfahren ist: Man hat ihm eine Zahnextraktion unter Narkose gemacht. Die Narkose hat ihn daran gehindert, zu schreien und sich zur Wehr zu setzen, so daß er sich gegen die Operation, d. i. die Kastration, nicht wehren konnte; sein Verdacht aber ist, daß man den Vater auf ähnliche Weise wehrlos gemacht und dann umgebracht hat. In den Detektivgeschichten spielen Narkose und die durch Gifte hervorge-

rufene Willenslähmung eine große Rolle; das unglückliche Opfer ist in diesem Augenblick immer in höchster Gefahr. Wer der geheimnisvolle Mann ist, der ihn und den Vater verfolgt, kastriert und umbringt, ist in Karls Geschichte ebenso unbekannt wie in den Detektivgeschichten. Mutter, Onkel, Arzt, Krankenschwester sind verdächtige Personen.

Die Angst vor dem Angeschautwerden weist in diesem Zusammenhang darauf hin, daß er fürchtet, bei der Onanie entdeckt und dafür kastriert zu werden. Er selbst aber, der die Augen krampfhaft geschlossen hält, treibt nicht nur Vogel-Strauß-Politik, sondern er will etwas Schreckliches nicht sehen. Das „Umfallen“ des Vaters, wie er sagt, läßt uns an das „Hinfallen“ der Mutter denken, und läßt vermuten, daß Karl ihren Anfällen doch nicht so ahnungslos gegenübersteht, wie man glaubt, und daß auch ihre Krankheit und ihre Person bei seiner Angst eine Rolle spielen.

Zunächst folgt nun eine Widerstandsperiode, wie sie nach diesem Durchbruch seiner angsterregenden Erinnerungen zu erwarten war. Er bringt mir immer wieder Detektivgeschichten; eine davon empfiehlt er mir besonders: „Die Schlinge des Mahatewa“. Das Problem des Erdrosseltwerdens ist also weiterhin aktuell. Seine Angst steigert sich nun so weit, daß er schließlich krank zu Hause bleibt; er leidet an Atemnot. Als er auf meinen Wunsch trotzdem kommt, erfahre ich den aktuellen Anlaß zu seinem Anfall von Atemnot: Er hat einen Freund nach Hause begleitet, und als er sich von ihm trennte, mußte er durch finstere, neblige Gassen allein nach Hause gehen; da lief er aus Angst, ein Mann könnte hinter einem Haustor hervorkommen und ihn erdrosseln.

Er beginnt nun allmählich sehr vorsichtig, sich über den Onkel zu beklagen. Er sei streng, verbiete ihm alles, was ihm Spaß mache. Er nehme ihm die Detektivgeschichten weg, so daß er sie heimlich lesen müsse. Obwohl das nicht stimmt, und der Onkel ihm sogar ausdrücklich erlaubt, sie zu lesen, hält er an der Fiktion des Verbotes fest und zeigt so, daß das Lesen als Onanieäquivalent verboten sein müsse. Vor allem aber klagt er, der Onkel ziehe die Schwester ihm vor und gebe ihr in Streitfällen immer recht. Hingegen weiß er aber auch sehr viel Nettes von ihm zu sagen: daß er mit ihm spiele, ihn beschenke und sogar manchmal verwöhne, mehr vielleicht, als der Vater es getan habe.

Eine Detektivgeschichte, die als Einbanddecke eine drohende Krallenhand zeigt, veranlaßt ihn, wieder über verschiedene Tötungsarten an Tieren zu sprechen. Er erzählt von seinen Beobachtungen auf dem Land, wo es ihm großes Vergnügen bereitet habe zuzu-

schauen, wie „Stiere, Schweine, Hühner" geschlachtet wurden. Er selbst aber habe nie ein Tier getötet, aus Angst, das gereizte, aber nicht zu Tode getroffene Tier könnte ihn anfallen.

In den Weihnachtsferien wird ein Ausflug gemacht, auf den auch noch andere Kinder mitgehen. Man spielt Indianer, und Karls Onkel wird von den Kindern gefesselt. Karl beteiligt sich nicht daran, sondern „gibt nur die Riemen dazu". Er ergeht sich in wollüstigen Phantasien, was er dem Gefesselten alles abschneiden könnte, wie er ihn wehrlos machen, ihm einen Knebel in den Mund stecken könnte. Er fügt hinzu: „Wenn man wehrlos ist, ist man wütend; so wütend, daß man den, der einen hält, umbringen könnte." Karl, den man gehalten und wehrlos gemacht hat, dem man dann etwas abgeschnitten hat, nämlich die Mandeln, den man durch Narkose betäubt hat, ist wütend darüber und will dem, der ihm das angetan hat, das Gleiche tun. Der Onkel, der ihm verbietet und die Gewalt hat, ihn zu zwingen, ist die geeignete Ersatzperson, gegen den sich die Wut richtet, die dem operierenden Arzt und ursprünglich dem Vater galt.

In einer späteren Phase der Analyse, als der Onaniekonflikt besprochen wurde, erzählte Karl: Einmal, als er bei dem Vater im Bett lag, hat der Vater gefragt: „Du tust doch das nicht?" Die Frage wurde von Karl als Verbot aufgefaßt. Kurze Zeit darauf sei der Vater gestorben. Karls Schuldgefühl stellt die beiden Erinnerungen in ursächlichen Zusammenhang: Seine Todeswünsche gegen den verbietenden Vater sind in Erfüllung gegangen. Da der Onkel für ihn an die Stelle des verstorbenen Vaters getreten ist, gelten ihm nun alle Rachegelüste für die Operation, die er als Kastration auffaßte, für die er ursprünglich den Vater verantwortlich gemacht hat. Der Onkel ist sogar noch gefährlicher als der Vater selbst, denn er hat sich wirklich an die Stelle des Vaters gesetzt, hat den Vater beseitigt, hat getan, was Karl zu tun wünschte. Karl hat nur zugeschaut — wie er auch diesmal nur zugeschaut hat, was man mit dem Onkel macht.

Die Ergänzung, die wir hier aus unserer späteren Kenntnis bestätigt finden, ist, daß ein Teil der Wut sich wohl auch gegen die Mutter richten muß, die ihn zur Operation geführt und gehalten hat. Bei der Schilderung der Narkose beschreibt er später, wie „die Weiber sich auf ihn gestürzt und ihn gehalten und überwältigt haben". Die „Weiber" waren die Mutter und eine Krankenschwester.

In der Sprache der Detektivgeschichten heißt das: Karl, der zunächst das Opfer war, wird nun zum Mörder. Karl gibt uns eine Bestätigung: Er hat eine Taschenlampe zu Weihnachten bekommen; er spielt damit so, daß er sich selbst in die Augen leuchtet; er ist Detek-

tiv und Einbrecher, wie er sagt. Wir verstehen, er muß auf sich aufpassen, damit seine Triebe ihn nicht zum Mörder machen.

Seine sadistischen Phantasien beziehen sich in der folgenden Periode hauptsächlich auf einen Schulkameraden, mit dem er auch einige seiner Phantasien im Spiel ausführt. Dieser Junge hat seiner Beschreibung nach eine Chorea; Karl schildert, wie er mit den Armen herumfuchtelt, grimassiert und sinnlose Bewegungen macht, besonders wenn er wütend ist. Karl fühlt sich dazu berechtigt, diesen Jungen schlecht zu behandeln, weil er ihm seine Füllfeder stiehlt und ihn „betrügt und belügt". Karl muß sich eben dann sein Recht mit Gewalt verschaffen. Eines Tages erzählt er, er habe dem Jungen den Schal in den Mund gestopft — d. h. ihn geknebelt — und ihn gefesselt. Er bringt Schal und Gürtel in die Stunde mit, auch ein großes Taschenmesser. Er möchte also auch mit mir dasselbe Spiel spielen.

Die Analogie des Jungen mit der Mutter ist augenfällig: die sinnlosen Bewegungen — d. i. das Herumschlagen; das Spucken — d. i. der Schaum vor dem Mund; der Knebel — d. i. das Taschentuch, das man der Mutter vermutlich in den Mund steckt, um den Zungenbiß zu vermeiden. Überdies zeigt er, daß er dasselbe von mir als Übertragungsperson der Mutter erwartet. Wir hatten bis dahin nie von den Anfällen der Mutter gesprochen. Sie war zu Beginn der Behandlung wegen eines anderen Leidens im Sanatorium gelegen, so daß zwar von ihrer Krankheit im allgemeinen die Rede war, nicht aber von den Anfällen, die zu jener Zeit nicht aktuell waren. Seit einigen Wochen aber war sie wieder zu Hause. Karl hatte durch seine Einfälle gezeigt, daß er die Symptome und den Verlauf der Anfälle kannte, daß ihn diese Frage beschäftigte, und ich hielt es daher für richtig, diese Angelegenheit mit ihm zu besprechen.

In der nächsten Stunde frage ich ihn, ob die Mutter wieder einen Anfall gehabt habe. Er bestätigt dies und gibt nun eine detaillierte Schilderung der nächtlichen Anfälle. Wenn er das kurze Atmen höre, denke er: „O je, es fängt wieder an!" Dann falle sie aus dem Bett — in der ersten Stunde sagte er, er schlafe sehr gut, nur „wenn die Tuchent[2]) herunterfällt", wache er auf —, dann sei die Mutter bewußtlos, habe Schaum vor dem Mund und zucke mit dem Körper. Es graue ihm so davor, daß er unter die Decke krieche und tue, als ob er schlafe. Er fügt hinzu, er habe keine Angst vor der Mutter; aber wohl vor einem Bettler, den er gesehen habe, und der „das Hinfallende"[3]) habe. Er weiß nicht, was der Mutter fehle; man sage es ihm nicht. Einige Zeit später fügt er noch hinzu, das Schrecklichste wäre, wenn

[2]) = Oberbett.
[3]) = Epilepsie.

der Bettler, der das Hinfallende hat, auf ihn fiele oder sich auf ihn stürze und ihn im Fall mit sich risse. Auch seine Träume, die er nun erzählt, enthalten die Angst vor dem Verfolger und die Angst vor dem Fallen: *Er läuft durch einen Wald, wird von jemandem verfolgt und fällt in eine Grube.*

Die Angst vor dem Fallen enthält wohl auch seine Angst, von der Mutter angesteckt zu werden oder ihre Krankheit zu erben; überdies aber ist das Fallen für ihn das Resultat der Verfolgung durch Mann und Frau. Wir wissen bereits, daß er den Onkel, die Ersatzfigur für Vater und Arzt, für die Operation — Kastration — verantwortlich macht. Die Mutter aber war es ja, die ihn zu den Operationen geführt hat, die ihn gehalten, „sich auf ihn gestürzt hat", wie er sagt, damit er sich nicht gegen die Narkose wehren könne. Was er dem Schulkameraden vorwirft, daß er ihn belüge, betrüge und bestehle, das hat sie ihm getan: sie hat gesagt, daß es nicht weh tue, — und es hat weh getan; sie hat ihm Mandeln und Zähne nehmen lassen, hat dabei geholfen, sie hat ihn dem Verfolger ausgeliefert, also ist sie auch ein Verfolger. Wir erinnern uns, daß auch er bei der Fesselung des Onkels sich damit begnügt zu helfen, statt es selbst zu tun. Der verfolgende Mann, den er fürchtet, ist aber auch noch in anderem Sinn eine Mischfigur: Er setzt sich zusammen aus dem Mann, der auf die Frau fällt, und der Frau, die dadurch zu Fall kommt. Fällt er aber auf Karl selbst, dann ist er wie die Mutter und fällt hin — d. h. hat das Hinfallende, ist kastriert, eine Frau. Statt die Frau zu sein, möchte er lieber den Mann zu Fall bringen. In der Sprache seiner Detektivgeschichten heißt das wieder, er möchte der Mörder sein und nicht das Opfer.

Die Hilfeleistungen an der Mutter sind für ihn Vergewaltigungen: knebeln, fesseln, wir vermuten auch die sexuelle Vergewaltigung. Er bestätigt dies bald durch seine Phantasie, was der Arzt mit der Mutter mache: Er gebe ihr eine beruhigende — d. h. für ihn: betäubende — Injektion und dann tue er etwas mit ihr, was Karl nicht sagen könne. Der Arzt macht mit der Mutter dasselbe, was Arzt und Mutter zusammen an Karl gemacht haben: Er betäubt, vergewaltigt, kastriert sie. Da die Hilfeleistungen diese Bedeutung für ihn haben und seine Rache und sexuelle Befriedigung an der Mutter wären, muß er sich von ihr während des Anfalls in Angst und Grausen fernhalten.

In der folgenden Stunde spricht Karl von Filmen, die er gesehen hat: vom Andreas Hofer, der gefangen wird; von einem Kampf zwischen Schlange und Krokodil, wobei dem „Krokodil das Rückgrat gebrochen" wird; ein Gorilla stürzt sich auf einen Menschen usw. Er zählt das Furchtbare auf, was einem in solch einem Kampf geschehen

kann: Man könne blind und taub werden, stumm, Arme, Beine verlieren, die Nase könne gebrochen werden. Um sich vor dem Schrecklichen zu schützen, müsse man stärker sein als die andern; aber wenn schon nicht stärker als die andern, dann doch stärker als der Onkel, der Gefährlichste von allen, — hat er doch den Vater beseitigt und sich an seine Stelle gesetzt. Karl zeigt in diesen Assoziationen, daß er den Anfall der Mutter, das Hinfallen, als einen Teil der sexuellen Szene auffaßt, gegen die sich die Mutter durch Herumschlagen wehrt; er fürchtet, daß auch ihm dieses Furchtbare passieren könnte, dessen Folge die Kastration und der Tod ist. Der Vater ist auch so ein Opfer. Er muß versuchen, die verfolgte Mutter als Detektiv, Zuschauer, zu schützen und gleichzeitig sich selbst vor ihr und dem Onkel. Der wirksamste Schutz ist aber nicht, Detektiv zu sein, sondern stärker zu sein als der gefürchtete Onkel, selbst den Onkel auf diese Weise zu überwältigen, wie dieser in Karls Phantasie die Mutter und den Vater. Er liest Detektivgeschichten, um darin zu lernen, wie man sich vor dieser Gefahr schützt. Solche, die schlecht ausgehen, mag er nicht — denn dann erfüllen die Detektivgeschichten nicht ihren Zweck, die Angst zu bannen, sondern dann erzeugen sie Angst.

Nachdem der Zusammenhang der Angst vor dem Verfolger mit der Krankheit der Mutter besprochen ist, hört der Zwang, Detektivgeschichten zu lesen, auf. Sie sind nun als Abwehrmittel gegen seine Angst unbrauchbar geworden. In Zeiten großen Widerstandes oder gesteigerter Angst greift er wohl wieder danach, bleibt aber sichtlich unbefriedigt davon, so daß er sie schließlich als dumm und unsinnig, als immer gleich und unwahr ablehnt.

Die Analyse der Detektivgeschichten zerfällt in drei Abschnitte: Der erste Abschnitt zeigt uns Karls Identifizierung mit dem Opfer. Das ist der manifeste Inhalt seiner Angst. Der zweite Abschnitt enthält Karls Identifizierung mit dem Verbrecher; seine Aggression richtet sich gegen Schwester, Mutter und den Onkel, der auch für den Vater steht. Er hat Angst vor der Rache seiner Opfer und Angst vor der Ausführung seiner aggressiven Wünsche, die die Strafe der Kastration nach sich ziehen würde. Die eigentlich angsterregende Gestalt aber ist der Mann, der das Hinfallende hat. An dieser Stelle zeigt es sich deutlich, daß Karls Aggression eigentlich Verteidigung ist; und zwar eine Verteidigung nach zwei Richtungen: Er verteidigt sich gegen den kastrierenden Onkel-Arzt und kämpft gegen seine eigenen passiven Wünsche, das Opfer, das überwältigt und kastriert wird, zu sein. Wir sehen an dieser Stelle wieder seine Identifizierung mit dem Opfer, aber in der tieferen Schichte seiner passiv-homosexuellen Wünsche; was sich

manifest als Angst ausdrückt, zeigt sich hier als Wunsch. Die Angst hat die Funktion, ihn vor seinen Trieben zu schützen: vor den aggressiven und vor den passiven, die beide die Kastration zur Folge haben; die Aggressivität ruft die Kastration als Strafe hervor, die Passivität enthält sie als Bedingung.

Dieselbe Funktion wie die Angst hat die Identifizierung mit dem Detektiv: Er schützt das Opfer und hindert den Verbrecher an der Ausführung seiner bösen Absichten. Die Identifizierung mit ihm erspart daher Angst. Die Identifizierung mit dem Detektiv ist nicht ebenso wie die mit dem Verbrecher und Opfer deutlich als Abschnitt in der Analyse erkennbar. Karl ist in allen Phasen bewußt mit dem Detektiv identifiziert; dies ist die ichgerechte Rolle, die er in seinen Phantasien spielt. Erst die Analyse deckt auf, gegen welche verbotenen Triebwünsche der Detektiv eingesetzt ist, welche Triebbefriedigungen er verhindern soll, und zeigt daher, mit welcher anderen Person aus der Trias „Verbrecher-Opfer-Detektiv" Karl außerdem noch identifiziert ist. Während die Detektivrolle im Dienste der Triebabwehr steht, steht die Identifizierung mit Verbrecher und Opfer im Dienste der Wunscherfüllung. Die Zweiseitigkeit erinnert uns an den Aufbau des neurotischen Symptoms, das ebenfalls diese zwei Teile, die Triebabwehr und den Triebdurchbruch, enthält und überdies den Sinn haben soll, die Angst zu verhindern. Da die Detektivgeschichte diese Bedingungen erfüllt, war sie bei Karl an die Stelle eines Symptoms getreten und wurde ebenso wie ein solches zwanghaft festgehalten.

Die Analyse von Karls Zwang Detektivgeschichten zu lesen, stimmt mit Zulligers Analyse darin überein, daß auch hier die Detektivgeschichten eine Form der Angstabwehr sind. Der Inhalt der Angst ist von der des dort geschilderten Falles vollkommen verschieden, da sie aus anderen persönlichen Erlebnissen und aus einer anderen Triebkonstellation entstanden ist.

BERICHTE

Gehemmte Schüler

Von Ernst Schneider, Stuttgart

Im Verlage Joh. Ambr. Barth, Leipzig, ist erschienen: „Psychodiagnostisches Praktikum für Psychologen und Pädagogen. Eine Einführung in Hermann Rorschachs Formdeutversuch von Prof. Dr. Ernst Schneider". Die Monographie umfaßt 132 Seiten und kostet RM 6·60; da sich der Rorschach-Formdeutversuch in Pädagogenkreisen wachsender Beliebtheit erfreut, benützen wir gern die Gelegenheit, ein uns vom Autor freundlichst zur Verfügung gestelltes Kapitel zum Abdruck zu bringen.

Die Protokolle I—Q stammen von Schülern, die der Schule und der Erziehung Schwierigkeiten bereiten. Unter ihnen befinden sich keine solchen, die wegen Mangel an Begabung den an sie gestellten Anforderungen nicht genügen könnten. Die Pädagogen sind leicht geneigt, solche Schüler, die dem Unterricht nicht zu folgen vermögen, mit den verschiedenen Bezeichnungen den beiden Gruppen der Dummen und Faulen zuzuordnen. Wenn man glaubt, einen unbegabten Schüler vor sich zu haben, ist es manchmal angezeigt, noch das Urteil einer besonderen Begabungsprüfung einzuholen. Es sind mir zwar schon verschiedene Fälle begegnet, da eine solche nach den gewöhnlichen experimentellen Verfahren das Urteil der Schule bestätigte, während der Versuch nach Rorschach es als falsch bezeichnen mußte. Ein Beispiel hierzu bringt Protokoll K.

Hemmungen, die sich der pädagogischen Arbeit entgegenstellen, können von außen und von innen stammen, vorübergehender oder dauernder Natur sein. Eine vorübergehende Behinderung zur Mitarbeit in der Schule war der Liebesgram des Mädchens, das wir oben kennen lernten. Ein Schüler kann wegen Zahnweh oder aber wegen einer chronischen Erkrankung in seinen Leistungen beeinträchtigt werden. Er kann ermüdet sein und nach einer Erholung wieder frisch mittun. Er kann aber überhaupt zu rascher Ermüdung neigen. Im allgemeinen ist zu sagen, daß bei Hemmungen zur Ausführung der durch die Erziehung geforderten Leistungen die Person ganz oder teilweise, vorübergehend oder dauernd, anderweitig beansprucht wird, und zwar damit, irgendeiner Unstimmigkeit, einer Ungeordnetheit, zu

begegnen. Es sei hier besonders auf jene Gruppen von Störungen aufmerksam gemacht, die in den genannten Befunden zutage treten.

Irgendein Verlust oder eine Enttäuschung stimmt traurig. Die Verstimmung kann bald abklingen. Fällt sie aber auf eine empfindliche Grundlage, so tritt eine vorhandene Dauerverstimmung mehr oder weniger stark in Erscheinung. Diese Grundlage kann in der Hauptsache erworben oder aber vererbt sein. Erworben wird sie meistens durch Versagungen und Enttäuschungen in der frühkindlichen Zeit, wenn das noch schwache Gefüge ihnen nicht gewachsen ist. Das „Instrument" bleibt verstimmt, und wenn das Leben auf ihm spielt, so werden jene Erscheinungen zu beobachten sein, die wir unter der Bezeichnung „neurotische" oder „psychogene Depression" zusammenfassen. Liegt die Grundlage zu Verstimmungen besonders im Stammbaum, so werden leichtere zykloide Störungen bis schwere Gemütserkrankungen ausgelöst werden können.

Anderweitig beansprucht werden kann die Person auch durch allerlei Konflikte. Sie können vorübergehend sein, und nach ihrer Lösung steht der Schüler wieder ungehemmt zur Verfügung. Es gibt auch Konflikte, wie die, die mit Entwicklungsschwierigkeiten zusammenhängen, die dauernder sind, aber mit der Zeit auch abklingen. Schwerer wiegen jene Konflikte, die der Verdrängung anheim gefallen sind und dadurch eine geringere oder stärkere seelische Zerissenheit herbeigeführt haben. Sie stellen mit ihren sie begleitenden Gefühlen von Angst und Schuld eine stete Bedrohung des Gleichgewichtes dar, und es muß innerseelisch darnach getrachtet werden, die Angst und die Schuldgefühle irgendwie zu binden. Es kommt dabei zu neurotischen Symptombildungen. Alle diese neurotischen Vorgänge beanspruchen die Person, sie muß sich ihnen widmen und wird daher leicht von andern ihr auferlegten Aufgaben abgezogen.

Die seelische Zerrissenheit kann auch mit einer angeborenen „psychopathischen Konstitution" zusammenhängen. Wir finden dann die leichtern und schwereren Psychopathien (ängstliche, zerfahrene, erregte, haltlose, gleichgültige, triebhafte, grausame, verstockte, reizbare usw. Charaktere) sowie die eigentlichen Geisteskrankheiten (Schizophrenien).

Die angeführten Störungs- bzw. Hemmungsursachen können vom pädagogischen Gesichtspunkt aus in drei Gruppen geteilt werden: 1. Die vorübergehenden klingen ab und sind durch die Erziehung verhältnismäßig leicht beeinflußbar. 2. Die neurotischen (neurotische Depression und eigentliche Neurosen) hängen mit einer vorwiegend erworbenen Grundlage zusammen, die hauptsächlich aus Erziehungsfehlern hervorgegangen ist. Sie sind daher psychologisch

verständlich und können durch besondere psychologisch-pädagogische Verfahren behoben werden. 3. Die Psychopathien und die Gemüts- und Geisteskrankheiten beruhen auf einer Erbgrundlage, sind psychologisch nur z. T. verständlich und pädagogisch nur in gewissem Sinne oder gar nicht beeinflußbar.

Die angeführten Protokolle gehemmter Schüler stammen in der Hauptsache von Insassen eines Erziehungsheims, die dorthin wegen Begabungshemmungen und Erziehungsschwierigkeiten gebracht worden sind. Meine Prüfungen galten der Fortsetzung früherer Untersuchungen[1]). Bei Anlaß von vergleichenden Begabungsprüfungen erzielte eine Reihe von Schülern stark voneinander abweichende Ergebnisse. Ich stellte mir dann die Frage, ob der Rorschachsche Versuch eine Antwort darauf geben könne, warum sich ein Schüler in einer Versuchsreihe als begabt ausweise und in einer anderen versage. Aus den 87 geprüften Schülern im Alter von 10—16 Jahren konnten 21 mit stark voneinander abweichenden Ergebnissen ausgesondert und der Rorschachschen Diagnostik unterworfen werden. Unter ihnen fanden sich 5 Depressive, 6 Neurotische und 5 Psychopathen sowie Schizophrenieverdächtige. Bei den verbleibenden 4 Schülern konnte keine sichere Diagnose auf vorhandene Störungen abgegeben werden. Mit meinen Untersuchungen im Erziehungsheime wollte ich die Aufgabe von einer andern Seite aus anpacken und wählte daher Vpn., deren Begabungshemmung und Erziehungsschwierigkeiten als solche feststanden. Ich erhielt die Möglichkeit, den Rorschachschen Befund zu vergleichen mit: den Zeugnissen der früheren Schule, den Arztzeugnissen, den Berichten, die das Heim von Zeit zu Zeit an die Eltern abgehen ließ, den Mitteilungen der Eltern, den Urteilen der Lehrerschaft über Begabung und Leistung und mit den Ergebnissen zweier Begabungsprüfungen nach Bobertag und Hylla[2]) (bezeichnet B-H I und II).

Um die Ergebnisse der verschiedenen Bewertungen der Begabung miteinander vergleichen zu können, habe ich sie alle nach den Begabungsgruppen 1—4 in Maßzahlen zu fassen gesucht. Das bereitete bei der Begabungs- und Leistungsschätzung sowie bei den Prüfungen nach Bobertag und Hylla keine Schwierigkeiten, wohl aber bei Rorschach. Für meine frühere Arbeit hatte ich den Versuch gemacht, jene Begabungsanzeichen, die sich am leichtesten in Zahlen

[1]) Die Bedeutung des Rorschachschen Formdeutversuchs zur Ermittlung intellektuell gehemmter Schüler. Ztschr. f. angew. Psychol., 32, 1928.

[2]) Begabungsprüfungen für den Übergang von der Grundschule zu weiterführenden Schulen, Langensalza, Beltz — Begabungsprüfung für die letzten Volksschuljahre, Berlin, Zentralinstitut f. Erz. u. Unt.

ausdrücken lassen: G, B, F% und Orig% in Maßzahlen umzusetzen. Die 87 Schüler wurden nach der Anzahl der erhaltenen G, B, der Höhe des F% und Orig% geordnet und nach den arithmetischen, den obern und untern Mitteln je in vier Gruppen eingeteilt. Ich erhielt folgende Zahlen:

Anzeichen	Höchste Zahl	Oberes Mittel	Arithm. Mittel	Unteres Mittel	Niedrigste Zahl
G	10	6,6	4,9	2,7	0
B	11	4,6	2,2	1,1	0
F%	100	96,3	86,2	69,8	25
Orig%	32	12,3	5,4	0,2	0

Gestützt auf diese Werte erhielten die einzelnen Schüler je eine Maßzahl für ihre G, B, ihr F% und ihr Orig% entsprechend der folgenden Übersicht:

Anzeichen	1	2	3	4
G	7—	5—6	3—4	0—2
B	5—	3—4	2	0—1
F%	96—100	87—96	70—86	—69
Orig%	13—	6—12	1—5	0

Nun wurden die vier erhaltenen Maßzahlen für jeden Schüler zusammengezählt und nach der Punktzahl wieder eine Vierteilung vorgenommen. Danach wurde dann die endgültige Maßzahl für Rorschach ermittelt. Die Punktzahlen 4—8,2 erhielten die Maßzahl 1, 8,2—10,5 eine 2, 10,5—13,4 = 3 und 13,4—16 die Maßzahl 4.

Da beim F% die höchste Zahl nicht immer auch die günstigste ist, so ist hier unsere Berechnung anfechtbar. Da jedoch beim F% ein weiterer Spielraum zulässig ist, fällt der Fehler weiter nicht ins Gewicht. Wenn man die erhaltenen Abstufungen für die einzelnen Anzeichen mit den Werten, die Rorschach auf einem andern Wege erhalten hat, vergleicht, so ergibt sich eine weitgehende Übereinstimmung.

Bei der Gewinnung der Maßzahlen der Schüler des Erziehungsheims wurden diese Übersichten verwendet. Es folgt nun eine Zusammenstellung sämtlicher Begabungsbewertungen und der Schlußdiagnose nach Begabung und Hemmungsursache. Die Schüler, deren Rorschach-Befund mitgeteilt und besprochen wird, sind angemerkt worden.

Vp.	Protokoll	Alter	Frühere Schule	Heim Schätzung Be-gabung	Heim Schätzung Lei-stung	Bobertag-Hylla I	Bobertag-Hylla II	Rorschach Anzeichen G	Rorschach Anzeichen B	Rorschach Anzeichen F %	Rorschach Anzeichen Orig%	Rorschach Zusammen	Diagnose Begabung	Diagnose Hemmungsursache
1.	J	16	—	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	Neurotische Depression
2.	K	14,10	3	2	3	4	4	2	3	1	1	1	2	Neurotische Depression
3.	L	14,3	3	2	2	3	3	3	4	1	2	2	2	Depressiv
4.	M	13,10	3	1	2	2	1	1	4	2	1	1	1	Zwangsneurotisch
5.	N	13,7	3	1	3	2	1	3	3	3	4	3	1	Schizoid
6.	O	13,7	3	1	2	1	1	2	4	1	1	1	1	Neurotisch
7.	—	13,6	3	2	2	1	2	3	4	2	2	3	2	Neurotisch (Hysterie)
8.	P	13,1	3	1	3	1	1	4	4	1	1	2	1	Depressiv
9.	—	12,2	3	2	3	4	4	4	4	4	4	4	?	Schizoid
10.	Q	11,11	4	2	3	2	2	2	4	2	4	3	2	Depressiv u. neurotisch
11.	—	11	4	2	3	3	3	1	3	3	4	3	2	Neurotisch
12.	—	10,10	—	2	3	2	3	2	4	3	2	3	2	Depressiv
13.	—	9,2	—	2	3	2	2	3	4	4	4	4	2	Schizoid
14.	—	9,2	3	1	2	1	—	1	1	2	2	1	1	Neurotisch

Der Rorschachsche Versuch dürfte demnach geeignet sein, festzustellen, ob ein Schüler wegen Mangel an Begabung oder wegen Hemmungserscheinungen verschiedenster Art versagt. Dazu muß allerdings ausdrücklich bemerkt werden, daß das Verfahren noch neu und keineswegs voll ausgebildet ist und daß auch Fehldiagnosen möglich sind. Man wird daher immer noch weitere Erfahrungen und Untersuchungen herbeiziehen. Immerhin wird der Pädagoge in einzelnen Fällen Aufschluß erhalten, ob seine bisherige Einschätzung richtig sein dürfte oder ob es angezeigt sei, Beurteilung und Verhalten zu ändern, und ob es nicht erforderlich wäre, einen Schüler dem Arzt zur Untersuchung und Behandlung zu überweisen.

Protokoll J: 16jähriger Schüler, psychogene Depression

Test	Ort	Deutung	Zeichen[3])
I	○	Symmetrie, ausgebreiteter Tintenklecks	G Hd Klecks
	○	Wie ein Schmetterling, vielleicht	G F+ T g a
II	○	Zwei Clowns, die sich beschimpfen	G B+ M g kb
III	○	Affen, die reißen, zanken sich um etwas	G B+ T g kb
IV	○	Eine Schnecke (M. u.) kommt aus einem Blatt hervorgekrochen	D F+ T
	○	Kopf eines Tieres, von hinten gesehen	G F+ T a
V	○	Fledermaus	G F+ T g a
VI	○	Hoheitszeichen, symbolisches Zeichen. Das untere vielleicht der Grund	G F+ O a

Test	Ort	Deutung	Zeichen[3])
VII		Da kann ich nichts draus machen	
	G/8	Gesicht eines Menschen mit langer Nase	DdF+ Md
VIII	S.	Tier, das nach oben krabbelt, ein Maulwurf? Dem Gesicht nach?	D F+ T g
IX	S. o.	Weihnachtsmann, der Spielzeug herunterwirft	D B+ M
	grün	Kleines Kind läuft herzu, jemand wills halten	D B+ M
X	S. o. blau	Wie Meertiere. Die Farbe ist falsch, sie müßten rot sein	D F+ T g
	M. u. in grün	Ein Gesicht	DdF+ Md
	M. u. gelb	Zwei Kinder, die daliegen	D B+ M Orig
	o.	Versammlungsort. Da kommen noch zwei dazu	D B+ M Orig
	M. m.	Zwei Kirschen, Ohrringe, Farbe stimmt nicht	D F+ Pfl
	V M. o.	Seepferdchen	D F+ T

Vp. deutet ziemlich schwer und langsam.

Antworten: 18

G	= 7	F	= 11 +	M	= 5	F%	= 100
D	= 9	B	= 6	Md	= 2	T%	= 44
Dd	= 2	Hd	= 1	T	= 8	g%	= 33
G		g	= 6	Td	= —	Orig%	= 11
F+	= 4	Orig	= 2	Pfl	= 1	Erft	= G — D
Hd	= 1			O	= 1	S	= geordnet
B	= 2			Klecks	= 1	ET	= 6:0
g	= 4						
Orig	= —						
a	= 4						
kb	= 2						

Dieser Befund liefert das ausgesprochene Bild einer psychogenen oder neurotischen Depression. Das Depressive kommt zum Ausdruck im schweren Deuten, im Suchen nach guten Formen, im erhöhten T% und vor allem im Fehlen der Farben. Die erste Deutung wird durch das Schwarz bestimmt, und es ist anzunehmen, daß die Versuchsunlust z. T. mit den düstern Klecksen zusammenhängt. Vp. ist beherrscht und trachtet angestrengt nach Ganzantworten. Bei VII tritt eine Sperre ein, die erst nach Aufmunterung überwunden werden konnte. Gleichzeitig fällt aber Vp. ab, indem sie nur ein Dd fertig bringt, ein Gesicht, das einem Gespenst gleicht. Dieser Abfall ist durch Überanstrengung und Ermüdung allein nicht erklärbar. Es sind

[3]) Abkürzungen: G = der Test ist ganz, D = als Teil, Dd = in einem kleinen Teil gedeutet worden, F = die Form, B = eine erinnerte Bewegungsvorstellung, Hd = die Schattierung bewirkte in erster Linie die Deutung, Orig = originelle, g = ganz gewöhnliche Deutungen, a = abstrahiert, kb = kombiniert, Erft = Erfassungstypus, ET = Erlebnistypus, S = Sukzession, Folge der Erfassungsarten.

da sicher neurotische Abwehrvorgänge im Spiel, da der Klecks offenbar das Gebiet der verdrängten Konflikte in Erregung versetzt hat. Die B gelingen leicht und verteilen sich auf den ganzen Versuch. Auch die andern Anzeichen für Begabung sind erhalten, so daß anzunehmen ist, daß Bestrebungen im Gange sind, das durch die Introversion gestörte Gleichgewicht wiederherzustellen, um mit der Depression irgendwie fertig zu werden. Das alles ergibt das Bild einer neurotischen Depression, einer solchen, die auf irgendwelche Versagungen und Enttäuschungen zurückzuführen sein dürfte. Der Junge befindet sich schon längere Zeit im Erziehungsheim. Er versagte in der Schule und bereitete dem Hause in der Erziehung Schwierigkeiten. Das Zurückbleiben im Unterricht wurde der Ermüdbarkeit zugeschrieben. Zu Hause brannte der Junge oft durch, anfangs auch im Heim. Die Psychologie des Durchbrenners dürfte es oft mit depressiven Personen zu tun haben. Der Ausreißer sieht die Umwelt in düstern Farben und möchte ihr entrinnen, im Glauben, das Anderswo erstrahle in hellern Farben. Bei der Melancholie führt die Fluchtbereitschaft gelegentlich zum Selbstmord. Mark Twain zeichnet treffend und ausführlich in seinem Tom Sawyer die depressiven Ausreißer[1]).

In den Heimberichten wird gesagt, der Junge sei auf der einen Seite weich und matt, arbeite unlustvoll, sei weinerlich und wehleidig, in seinen Äußerungen sondierend, sehr vorsichtig, zurückhaltend. Auf der andern Seite zeige er Angriffslust den Mitschülern gegenüber. Er versuche, sie zu beherrschen. Wer sich nicht unterordne, werde lächerlich gemacht. „Der Junge hat zwei Naturen. Die eine ist auf Zweck eingestellt, die andere zeigt ihn als artigen Jungen." — „Seine ganze Veranlagung verlangt nach Geltung, und er will im Mittelpunkt stehen. Ob er das erreicht durch Leistungen, Interessantmacherei oder Wehleidigkeit, ist ihm gleich. Mit diesem Zug treffen wir seinen Charakter. Sein Ziel ist ihm heilig, nicht aber die Mittel."

Als ich den Jungen kennenlernte, sah er körperlich gut aus, war ein ernsthafter Schüler und stand mit seinen Kameraden in einem guten Verhältnis. Diese achteten ihn sehr. Einmal sah ich ihn Kleisterpapiere entwerfen. Sein Verhalten dabei war dem im Versuche ähnlich. Er wählte aus den verschiedenen vorliegenden Farben schwarz, entwarf ein künstlerisch gut wirkendes Muster mit entsprechender Schwarz-Weiß-Gliederung. Sein Entwurf übertraf alle andern. Aber er wirkte kalt. Im Laufe einer Unterhaltung berichtete er, er sei viel vernünftiger geworden. Früher, wenn es ihm unerträglich geworden

[1]) Schneider, Ernst: Todes- und Selbstmordphantasien Tom Sawyers. Z. p. P. III, 1929.

sei oder wenn er sich ungerecht behandelt fühlte, sei er einfach drausgelaufen. Heute sehe er ein, daß das unsinnig war, er könne jetzt ruhig abwarten, bis die böse Stimmung vorüber gehe und ihm wieder besser zumute sei.

Wenn wir die Beurteilungen der Berichte mit einer depressiven Grundlage in Beziehung bringen, so dürften sie einen andern Sinn erhalten. Wenn der Junge unlustvoll arbeitet, matt, weinerlich und wehleidig ist, so verstehen wir das als Symptome der Verstimmung. Wenn er sich vorsichtig sondierend benimmt und zurückhaltend ist, so können wir das mit dem Zustand der Introvertiertheit in Beziehung bringen. Der Introvertierte hat mit seiner Umwelt schlechte Erfahrungen gemacht und sich daher von ihr zurückgezogen. Wenn er genötigt ist, sich mit ihr zu beschäftigen, wird er daher doppelt vorsichtig sein, vorsichtig in dem, was er kundgibt und vorsichtig dem gegenüber, das an ihn herantritt. Er wird auch die Neigung haben, alles zu entwerten, zu verspotten, sich und das Andere.

Sein heutiges Verhalten, wie auch der Rorschach-Befund, sagen uns, daß unser Junge einen Weg gefunden hat, um mit der Welt wieder in Beziehung zu treten. Es ist der über den Verstand. Im Versuche ist die bewußte Einstellung verstärkt (Verhalten beim Deuten, F%, T%, das anfängliche Festhalten an den G). Die Selbstüberwachung zur Selbstsicherung ist da und ermöglicht die Betätigung der Begabung, die dadurch rein intellektuelle Formen annimmt. So ist er zum „Verstandesmenschen" geworden. Das Verhalten zu Test VII läßt uns vermuten, daß störende Einflüsse von innen nicht ausgeschlossen sind, und die Clowns, „die sich beschimpfen" und die Affen, die „reißen" und „zanken" weisen darauf hind, daß die Angriffslust noch nicht überwunden ist.

Befund und Erfahrung dürften darin übereinstimmen, daß die erzieherischen und unterrichtlichen Schwierigkeiten mit einer seelischen Störung, die zu depressiven Verstimmungen führten, zusammenhängen. Vp. arbeitet an ihrer Abriegelung und entwickelt sich dadurch zum Verstandesmenschen, d. h. es gelingt ihr, das gestörte Gleichgewicht durch eine Verstärkung der bewußten Haltung wieder herzustellen.

Handwörterbuch der Psychoanalyse

Von Richard Sterba, Wien

Soeben erschien im Internationalen Psychoanalytischen Verlag die erste der etwa 15 Lieferungen des „Handwörterbuchs der Psychoanalyse" von Dr. Richard Sterba. Ein faksimiliertes Handschreiben von Prof. Dr. Sigm. Freud an den Autor leitet das Werk ein.

Affekt (affect; affect)
Durch die Erkenntnis, daß die Neurose durch den Konflikt affektiver Kräfte entsteht, wurde Freuds Forschung frühzeitig auf die Affekte hingelenkt. In der Tat spielen die Affekte, die zu deutsch als Gemütsbewegungen bezeichnet werden, im Seelenleben eine überragende Rolle. Die Affekte stellen vor allem Abfuhrvorgänge dar, d. h. sie bedeuten eine Entlassung von seelischer Energie, die durch innere oder äußere Reize in den psychischen Apparat eingebracht worden ist. Von den Gefühlen unterscheiden sich die Affekte durch ihre höhere Intensität und dadurch, daß sie die ganze Persönlichkeit ergreifen, so daß neben einem Affekt wenig andere Inhalte im Bewußtsein Platz haben. Entsprechend der Abfuhrbedeutung der Affekte finden wir bei ihnen Innervationen der Muskulatur und zahlreicher Drüsen, die mit Lust- und Unlustgefühlen einhergehen. Nach Freud bildet den Kern jedes Affekts die Wiederholung eines bestimmten bedeutungsvollen, traumatischen Erlebnisses, wobei dieses Erlebnis sehr frühzeitig, im allgemeinen in der Vorgeschichte nicht des Individuums, sondern der Art, gelegen ist. Affektzustände sind also dem Seelenleben als Niederschläge uralter traumatischer Erlebnisse einverleibt. Für den Affektzustand der Angst wird das Erlebnis der Geburt als Affektvorbild betrachtet. Diese Ansicht der Psychoanalyse über den Ursprung der Affekte steht der Darwinschen Auffassung sehr nahe, die die Affekte als Rudimente von Triebhandlungen ansieht. Jedenfalls stehen die Affekte mit den Trieben in inniger Korrelation. Vor allem beziehen sie ihre Energie (Affektbetrag) von den Trieben und bedeuten eine Abfuhrmöglichkeit für Triebspannungen.

Bei der Verdrängung (s. d.) eines Affekts wird die Repräsentanz des Affekts, d. h. die Wahrnehmung, oder die Vorstellung, oder der Wunsch, die ihn ausgelöst haben, unbewußt. Der Affektbetrag verbleibt im Es und wird durch die Gegenbesetzung (s. d.) vom Ansturm gegen das Ich abgehalten. Von der ursprünglichen Repräsentanz abgelöste Affektbeträge können im Es verschoben, verdichtet, umgewandelt werden. Auch in Symptomen kann der Affektbetrag zu abnormer Verwendung kommen.

Affektbetrag (amount or charge of affect; charge affective)
An den psychischen Funktionen ist etwas zu unterscheiden, das alle Eigenschaften einer Quantität besitzt, etwas, was der Vergrößerung, der Ver-

minderung, der Verschiebung fähig ist und sich über die Gedächtnisspuren der Vorstellungen verbreitet, etwa wie eine elektrische Ladung über die Oberflächen der Körper. F r e u d nennt diese Quantität, die wir allerdings nicht imstande sind zu messen, „Erregungsgröße" oder „Affektbetrag". Der Begriffsinhalt fällt mit dem der „psychischen Energie" (s. d.) zusammen.

Affektentbindung (liberation of affect; libération de l'affect)
Die Entbindung, d. h. die Veranlassung der Entstehung des Affektes (s. d.) geschieht immer von den Triebenergien des Es aus. Der Affekt selbst wird aber vom System Bw entwickelt und kann nur dort verspürt werden. Es kann sein, daß durch Verdrängungen der Weg vom Ubw zur motorisch-sekretorischen Leistung blockiert ist; dann ist die Affektentbindung unmöglich gemacht. In einem solchen Falle findet die psychische Energie des Es, die im Affekt hätte abgeführt werden sollen, eine abnorme Verwendung, z. B. als Angst oder in Symptomen, oder sie bleibt gestaut und muß durch eine Gegenbesetzung (s. d.) vom Ich ferngehalten werden.

Affektentwicklung (development of affect; développement de l'affect)
Der Affekt als motorischer und sekretorischer Abfuhrvorgang in Begleitung von Lust und Unlust wird im System Bw, also im Ich gebildet. Ist die verursachende Vorstellung verdrängt, dann kann die psychische Erregung, die ihr zugehört, nicht ohne weiteres zur Affektentwicklung verwendet werden, sondern findet abnorme Verwendung, meist als Angst oder in Symptomen, oder wird auf andere Vorstellungen verschoben.

Affektion (affection; affection)
ist ein allgemein gehaltener Ausdruck für Erkrankung.

affektiv (affective; affectif)
Mit affektiv bezeichnete Vorgänge oder Inhalte sind solche, welche vermöge ihrer Bedeutung für das Seelenleben der erlebenden Person mit lebhaften Gemütsbewegungen verknüpft sind.

Affektivität (affectivity; affectivité)
Als Affektivität bezeichnet man die Gesamtheit der Affektreaktionen (s. Affekt). Affektivität und Motilität bilden die Abfuhrwege des psychischen Apparates. Beide unterstehen dem Ich, d. h. die Zugänge zu diesen Abfuhrwegen werden normalerweise vom Ich beherrscht. Für die Affektivität aber ist diese Beherrschung viel mangelhafter als für die Motilität. Es erfolgen leicht Einbrüche von seiten des Es, durch die das Ich die Herrschaft über die Affektivität zeitweise und teilweise verliert. Regelmäßig und normalerweise ist dies in den Träumen der Fall. In den Symptomen der Neurotiker hat das Es pathologischerweise partiell die Herrschaft über die Affektivität erlangt.

Affektsperre (blocking of affect; bloquage affectif, des affects, de l'affectivité)
Affektsperre bezeichnet die mangelnde Fähigkeit mancher neurotischer Charaktere, Lust- oder Unlusterlebnisse ihrem Ausmaße entsprechend durchzufühlen. Die Affektsperre bedeutet nach R e i c h einen Schutzmechanismus

gegen starke unbewußte Antriebe, die das Ich sich verbietet, und wird gewöhnlich nach schwereren, einschüchternden Erlebnissen der Kindheit aufgerichtet. Zum Unterschied von der Gefühllosigkeit im Depersonalisationszustand wird die Affektsperre vom Affektgesperrten nicht von vornherein als pathologischer Zustand empfunden, sondern als notwendige Eigenart der Persönlichkeit aufgefaßt. Der analytischen Behandlung bereitet die Affektsperre wohl große Schwierigkeiten, sie kann durch Aufdeckung der infantilen Ursachen aber weitgehend vermindert werden. (Wilhelm Reich, Über kindliche Phobie und Charakterbildung, Z. XVI, 353).

Affektverkehrung (reversal of affect; retournement de l'affect) ist die Umkehrung eines Affekts, z. B. die Umkehrung von Liebe in Haß, von Genuß in Ekel u. dgl. m. Die Affektverkehrung ist regelmäßig die Folge der Abwehr des Ichs gegen die ursprüngliche, meist sehr starke Trieb- oder Gefühlsregung (s. Reaktionsbildung).

Bericht aus Budapest

Das psychoanalytische Seminar für Pädagogen in Budapest ist aus einem Einführungskurs hervorgegangen, der im Herbst 1933 für Pädagogen veranstaltet wurde. In diesem Kurs wurden die psychoanalytischen Theorien über Libidoentwicklung und Ich-Entwicklung vorgetragen, wobei auf die Gesichtspunkte des Erziehers besonders Rücksicht genommen wurde. An diesen Kurs schloß sich eine Reihe von Vorträgen über die Psychoanalyse der Erziehung, des Kinderspiels und der kindlichen Fehlentwicklungen an; behandelt wurden dabei: Hemmungen, Angst, neurotische Störungen und Verwahrlosung. Als Vortragende fungierten: Dr. K. Lázár, K. Lévy, Dr. S. Pfeifer, Dr. L. Rotter, Dr. J. Szüts.

Von den Hörern dieser Vorträge meldeten sich 25 für die Arbeit des Seminars, das seine Tätigkeit im Herbst 1934 aufnahm; die Sitzungen fanden einmal wöchentlich bis Mitte Juni 1935 statt (31 Seminarabende). Als Gastvortragende sprachen in einer erweiterten Sitzung Vorstand August Aichhorn (Wien) über Erziehungsberatung und an zwei Abenden Frau Dr. Gimes über „Totem und Tabu". An den anderen Abenden wurden unter Leitung der Berichterstatterin zuerst Freudsche Schriften besprochen; so wurde an 9 Abenden die „Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie" referiert, und zwar in der Form, daß neben einem Inhaltsreferat ein Korreferat die besondere Anwendung in der Erziehung behandelte. Diese Referate bildeten die Grundlage für Fragen und Diskussionen. Anschließend daran wurden jene Schriften referiert, die das vorwiegend von der Ödipuseinstellung beherrschte Entwicklungsstadium zum Inhalt haben. So wurden die entsprechenden Stellen in der „Traumdeutung" und den „Vorlesungen" besprochen, daran schlossen sich die Arbeiten „Der Untergang des Ödipuskomplexes" und „Einige Folgen des anatomischen Geschlechtsunterschieds"; zusammenfassend sprach dann ein Teilnehmer über die Bedeutung des Ödipuskomplexes für die Erziehung. Daran schlossen sich Referate über die Themen der sexuellen Aufklärung;

es wurden die Arbeiten „Über infantile Sexualtheorien" und „Zur sexuellen Aufklärung der Kinder" referiert, Arbeiten aus dem Sonderheft der Z. p. P. herangezogen. Das Thema „Angst des Kindes" wurde ebenfalls an der Hand dieser Zeitschrift besprochen, insbesondere die Arbeit R. Sterbas „Theorie der Angst".

An 7 Abenden wurde die Frage der „Erziehungsmittel" eingehend behandelt; Aichhorns und R. Sterbas Arbeiten bildeten die Grundlage der folgenden Diskussion über „Strafen", ein in Ungarn überaus aktuelles und umstrittenes Thema. Damit schloß das Seminar sein erstes Arbeitsjahr.

Die Arbeit des zweiten Jahres (1935—1936 an 14 Seminarabenden) wurde wieder auf der gemeinsamen Lektüre einschlägiger Schriften aufgebaut. „Eine Kindheitserinnerung aus Dichtung und Wahrheit", dann Ferenczis „Entwicklungsstufen des Wirklichkeitssinns" wurden gelesen und diskutiert. D. T. Burlinghams „Mitteilungsdrang und Geständniszwang" leitete zum Thema „Lügen" über, zu dem wiederum Freuds „Zwei Kinderlügen", dann Böhms und Zulligers Beiträge im entsprechenden Sonderheft der Z. p. P. herangezogen wurden; H. Deutschs „Über die pathologische Lüge" und Freuds „Der Dichter und das Phantasieren" wurden gleichfalls referiert. Das Thema „Spielen" wurde auf Grund einer Zusammenstellung „Aus dem Schrifttum Freuds" von N. Wolffheim, „Die psychoanalytische Theorie des Spieles" von R. Wälder und sonstigen Arbeiten aus dem Sonderheft (VI 5/6) der Z. p. P. behandelt. Im Dezember 1935 sprach A. Aichhorn wieder als Gast im erweiterten Seminar, diesmal über das Thema „Welche Hilfe bietet die Psychoanalyse dem Erzieher in den Schwierigkeiten der Pubertät?", die Diskussion zu diesem Thema wurde nach Weihnachten fortgeführt.

Zur Einleitung eines neuen Arbeitsprogramms hielt Referentin im Seminar einen Vortrag über Hemmungen, die Besprechung dieses Themas wird nun das Seminar unter der neuen Leitung von Frau Edith Gyömröi fortsetzen.

Die Teilnehmer verteilen sich auf folgende Berufsgruppen:

Mittelschullehrer	10
Volksschullehrer	2
Kindergärtnerinnen	3
Sonstige Erzieher	5
Sprach- und Gymnastiklehrer	6
Kinderärzte	2
Universitätshörer	2

Die durchschnittliche Teilnehmerzahl an den einzelnen Abenden betrug 16. Einige wenige Teilnehmer hatten bereits eine eigene Analyse durchgemacht, einige meldeten sich im Verlaufe der Seminararbeit zur Analyse. Ständig einlaufende Neuanmeldungen zur Mitarbeit wurden prinzipiell zurückgestellt, veranlaßten uns daher vor kurzem einen neuen Einführungskurs zu beginnen, dem sich wiederum ein Seminar für Anfänger angliedern dürfte, während die Teilnehmer des 1. Kurses als „Fortgeschrittene" ihre oben geschilderte Arbeit fortsetzen werden.

Die wichtige Frage, ob dem Pädagogen eine eingehende Beschäftigung mit der psychoanalytischen Theorie in der geschilderten Art auch ohne eigene Analyse nützlich sei, wurde von den Teilnehmern positiv beantwortet. Wünschenswert fanden sie die ständige Verbindung theoretischer Fragestellung mit praktischen Erziehungsproblemen (z. B. Aufklärung, Strafen).

Kata Lévy.

Bücher

Mary Chadwick: **Woman's Periodicity.** Noel Douglas, London 1933.

Die Verfasserin führt uns zuerst in älteste Zeiten und zeigt uns dort die Rolle auf, die die Menstruation für Mann und Frau, für engere und weitere Familie, für die kleineren, aber ebenso auch für die großen Gemeinschaften spielt. Die Menstruation ist von den Männern durchwegs als eine gefährliche Angelegenheit angesehen worden, auf die sie mit Angst, Scheu und Abscheu reagierten. Der Glaube herrschte, daß Kontakt mit der Menstruierenden unheilvoll sei, und dementsprechend entstanden strenge Vorschriften, um die „Unreine" von der Gemeinschaft für die Dauer einiger Tage fernzuhalten. Die Form der Ausschließung variierte je nach der Verschiedenheit der Stämme. Diese Verbannungen der Menstruierenden sind kurzdauernde Wiederholungen der gewöhnlich mehrere Monate bis Jahre dauernden Ausschließungen des heranreifenden Mädchens aus den Gemeinschaften im Zuge der Pubertätsriten, wie wir sie auch heute noch bei den „Primitiven" finden. Sehr anschaulich legt Chadwick dar, wie diese Angst der Primitiven vor der „Blutenden" eigentlich eine Angst vor der Rache gewisser Dämonen sei, die letztlich als Kastrationsangst bewertet werden müsse. Außerdem zeigt sie auch, wie aus den gleichen Wurzeln in späteren Zeiten andere Massenerscheinungen entstehen, wie etwa die Angst vor den Hexen, die sogar zu deren Verbrennungen geführt hat. Auch heute noch sehen wir denselben Motor in gewissen religiösen Geboten und Verboten wirken; auch in manchem Aberglauben erhält die Angst ihren Ausdruck, wie z. B. in der weitverbreiteten Meinung, daß von einer Menstruierenden berührte Blumen zugrunde gehen müssen. Nun wendet die Verf. sich der gegenwärtigen Generation zu — dem einzelnen Individuum — und wiederum zeigt es sich, daß jeder einzelne sich mit ähnlichen Ängsten auseinanderzusetzen hat, die die Erkenntnis des Geschlechtsunterschiedes und das „bedrohliche" Zeichen des weiblichen Rhythmus mit der regelmäßig auftretenden Blutung in ihm verursachen. Früher oder später entdeckt jedes Kind die Tatsache der Geschlechtsdifferenz und der Blutungen — bewußt oder unbewußt arbeitet diese Erkenntnis in ihm weiter und es setzen ängstliche Vorstellungen betreffs der Intaktheit des eigenen Genitales ein. Entsprechend seiner Konstitution, Entwicklungsstufe, etwaigen Neurose reagiert nun jeder auf diese Einsicht.

Chadwick schildert eingehend, was bei der Frau einerseits, beim Mann, bei den Kindern, Angestellten andererseits — manifest und latent — in regelmäßigen Zyklen sich vor, während und nach der Periode der Frau abspielt. Auffallend sind hiebei etwa die Zwistigkeiten, die zwischen den Familien-

mitgliedern entstehen, hervorgerufen durch die Depressionsneigung und allgemeine Nervosität der Menstruierenden. Wie die so häufige neurotische Einstellung von Mann und Frau zur Menstruation sich auf die Kinder überträgt, und wie diese, herangewachsen, ihrerseits dieselben Störungen zeigen — hiebei spielen Identifizierungsmechanismen die Hauptrolle — und sie wiederum auf demselben Wege ihren Nachkommen weitergeben; wie sich auf diese Weise Neurose von Generation zu Generation schleppt, stellt dieses Buch sehr eindrucksvoll dar. Eltern und Erziehern kann diese Arbeit viel Wissenswertes vermitteln, kann ihnen zum Verständnis der Materie und dazu verhelfen, durch geeignete Maßnahmen Schädigungen der heranwachsenden Generation zu verhindern.

M. K.

Kurt Schneider: **Die psychopathischen Persönlichkeiten.** Deuticke, Leipzig-Wien 1934.

Dem eigentlichen Thema ist eine sorgfältige Untersuchung des Normbegriffes vorangestellt, die in die vorsichtige Formulierung ausläuft: „Psychopathische Persönlichkeiten sind solche abnorme Persönlichkeiten, die an ihrer Abnormität leiden oder unter deren Abnormität die Gesellschaft leidet. Diese Abgrenzung geschieht lediglich aus praktischen Gründen und ist willkürlich."

Zunächst werden die körperlichen Grundlagen der psychopathischen Persönlichkeit untersucht; Hirnlokalisation und Psychopathie werden dabei mit Recht sehr locker verbunden gedacht: „Im übrigen wird man sich, falls man überhaupt den Ansatz der Frage erkenntniskritisch für erlaubt hält, die psychopathische Persönlichkeit, wie jede andere auch, in der gesamten Körperkonstitution verankert denken müssen. Gehirn, vegetatives Nervensystem und endokrines System dürften dabei im Widerspiel mit letzten Endes jedem Organ eine besonders wichtige Rolle spielen." Die Frage, ob Psychopathen krankhafte Persönlichkeiten seien, wird aber letzten Endes merkwürdigerweise verneint, und zwar aus praktisch-forensischen Gründen, weil sonst der Psychopath exkulpiert werden müßte(!).

Der wichtigste Abschnitt des Buches gilt der Typologie der Psychopathien, wobei eine außerordentlich sorgfältige Übersicht über die bisherige Literatur der Psychopathien gegeben wird. Schließlich bekennt sich der Verfasser zu einer systemlosen Typologie, die nach „groben Orientierungspunkten" vorgenommen wird. Die Einteilung erfolgt schließlich in zehn Grundtypen, nämlich in

hyperthymische Psychopathen
depressive "
selbstunsichere "
fanatische "
geltungsbedürftige "
stimmungslabile "
explosive "
gemütlose "
willenlose "
asthenische "

die ihrerseits Unterteilungen erfahren.

Man gewinnt aus dem Buch den Eindruck, daß keine der vorhandenen Typologien das noch immer undeutliche Krankheitsbild der Psychopathie, dem der Verfasser übrigens auch noch Hysterie und Zwangsneurose zuzählt, dem Verständnisse näherbringt. So verstärkt sich an dem Buche die Überzeugung, daß ein genaueres und analytisch orientiertes Einzelstudium verschiedenster psychopathischer Persönlichkeiten einer befriedigenden klinischen Ordnung wohl noch wird vorausgehen müssen. Richard Sterba.

Johanna-Renate Förster: **Die Dressur, eine pädagogische Untersuchung.** Göttinger Studien zur Pädagogik, herausgegeben von Professor Dr. Hermann Nohl, Heft 26. Langensalza 1935. Verlag von Julius Beltz.

„In der Theorie der Pädagogik ist der Begriff der Dressur seit dem Humanismus immer abgelehnt worden... Aus manchen Systemen der letzten Jahrzehnte ist sogar das Wort Dressur verschwunden... Selbst in der Militär- und Gefangenenerziehung... hält man nach besseren Methoden Umschau."

Im Widerspruch zu diesen Tendenzen der Theorie blieben nach Ansicht der Verfasserin in der alltäglichen pädagogischen Praxis, selbst in der Normalerziehung, reichlich Spuren von Dressurmethoden erhalten. „Man sprach nicht darüber, denn man hatte ein schlechtes Gewissen dabei, aber man benützte die Dressur weiter."

Wenn das tatsächlich so ist, so scheint es selbstverständlich, daß sich das theoretische Interesse der Pädagogen schließlich wieder auch der Dressur zuwendet. Diese Zuwendung scheinen Förster mehrere Umstände erleichtert zu haben: der vor allem Hagenbeck zu verdankende Wandel der Gewaltdressur der Tiere zur „humanen" Dressur; die Anstrengungen und oft auch Erfolge der „objektiven Pädagogik", worunter offenbar das gemeint ist, was Staaten und Parteien treiben, um über die Beeinflussung der äußeren Haltung auf die Gesinnung zu wirken; der Behaviorismus und die von ihm beeinflußten Theorien, die mehr oder minder den ganzen Bereich der Erziehung von der Dressur aus verständlich machen wollen.

Die vorliegende Arbeit Försters gibt dem Leser einen klaren Überblick über das Gesamtgebiet der Dressur der Tiere, die mechanische Dressur der niedern Tiere, die persönliche der höheren, sowie über die Dressur in der Menschenerziehung, schließlich dem Interessierten reichliche Literaturangaben.

Wir erfahren, daß es Dressur auch schon bei den niedrigst organisierten Tieren, den einzelligen, gibt. Die Biologen haben, um Auskünfte über die Physiologie und das Verhalten der Tiere zu gewinnen, eine große Menge von Experimenten angestellt, deren Methode die Dressur ist. Schon Infusorien besitzen „Lernfähigkeit", „vergessen" allerdings das „Gelernte" bald wieder. Die Tiere werden etwa in eine Kapillare gesetzt, die an einem Ende verschlossen und so schmal ist, daß das Zurückkriechen nur nach einer Umdrehung des Körpers möglich ist. Nach 30—40 vergeblichen Versuchen findet das Tier die Lösung und behält sie bis zu 30 Minuten im „Gedächtnis". — Ein Beispiel für die Wirkung von „Strafe" bei Ringelwürmern: Das Tier wird in ein enges T-förmiges Rohr gesetzt; es kann entweder aus dem linken oder aus dem rechten Schenkel herauskriechen. Auf der einen Seite bekommt aber

der Wurm einen elektrischen Schlag. Allmählich lernt er, diese Seite zu vermeiden, und nur Krankheit oder veränderte äußere Umstände lassen das Gelernte verschwinden. — Ein Beispiel für die Wirkung von „Lohn". Es handelt sich um eine Krebsart, die positiv phototaktisch ist, d. h. sich jeweils der helleren Seite des Aquariums zuwendet. Den Tieren wird unter einem schattigen Schirm Futter geboten. Sie lernen bald, es sich dort zu holen, und kommen noch unter den sonst gemiedenen Schirm, wenn es kein Futter mehr dort gibt. Bei den meisten Versuchen mit niederen Tieren hat es sich gezeigt, daß das neu erworbene Verhalten in veränderter Umweltsituation wieder verschwindet; weiters, daß eine Dressur nur dann gelingt, wenn sie die „wichtigen, arterhaltenden Bedingungen im Leben des Tieres berücksichtigt". So sind etwa Spinnen nicht dazu zu bringen, Fliegen anzurühren, die man ihnen außerhalb des Netzes anbietet.

Nach einer Übersicht über die Dressuren bei Wirbellosen und niedrigen Wirbeltieren wendet sich Förster deren vorliegenden theoretischen Deutungen zu. Es sind im wesentlichen verschiedene Fassungen der Theorie der „bedingten Reflexe". Ein Reiz wird automatisch, unbedingt, von einem Reflex beantwortet. Ein zweiter Reiz tritt gemeinsam mit dem ersten auf und zieht, so bedingt, nach einiger Gewöhnung nun auch für sich allein stehend den Reflex nach sich. Im oben zitierten Beispiel etwa ist das Futter der erste Reiz, die Zuwendung der Reflex, das normalerweise gemiedene Dunkel der zweite Reiz. Unter ähnlichen Bedingungen kommt es zu Hemmungen von Reflexen. Ein Hecht wird z. B. in einem Aquarium von seinen Beutefischen durch eine Glaswand getrennt. „Nachdem der Hecht die Erfahrung der Unerreichbarkeit seiner Beute gemacht hat, beachtet er sie auch nicht, als die Wand fortgenommen wird."

In den Dressuren der höheren Tiere wird meist nicht allein die mechanische Methode verwendet, auch nicht, wenn sie den Lebensbedingungen des Tieres angepaßt ist. Sie ergänzt oder an ihre Stelle tritt eine persönliche Beziehung des Dresseurs zum Tier. Bis gegen das Ende des vergangenen Jahrhunderts war es allerdings noch nicht so; mechanische Methoden wurden manchmal mit konsequenter Grausamkeit durchgeführt. „Man hielt z. B. bei Kaninchen, aber auch bei Hunden, eine Wunde an den Vorderpfoten dauernd offen, in die man Salz streute, um das Tier durch das Hervorrufen des brennenden Schmerzes zu veranlassen, die Pfoten hochzuheben und auf den Hinterbeinen zu laufen." Gegenwärtig verwenden die Dresseure ganz andere Methoden. Sie wollen nicht „bändigen", sondern „zähmen". Sie versuchen, mit dem Tier in ganz bestimmte feste Beziehungen zu kommen, sie wollen von ihm „erkannt und freudig wiedererkannt" werden. „Der Dresseur setzt sich im Spielkäfig in die Mitte der Tiere, die er dressieren will, und spielt mit ihnen, bis sie so vertraut sind mit dem Menschen wie mit ihresgleichen." Vor allen Dressuren wird eine lange Spielperiode eingeschaltet, und wenn die Dressurzeit beginnt, zeigt der Dresseur vor allem Geduld und Ruhe, auch Güte, in letzter Linie hält er die Strafe, d. h. die Körperstrafe. Diese ist bei manchen Tieren grundsätzlich zu vermeiden. „Bei furchtsamen Pferden wende man viel Sanftmut, unendlich viel Geduld und niemals Gewalt an." Wenn der

Affe, der in der Dressur seine Aufgabe nicht richtig löst, nichts erhält, ist es für ihn Strafe genug. „Durch Einführung von ‚Strafen' bei falscher Wahl erzielt man nur Unlust und oft schwere Affektausbrüche." Affen, Elefanten, Seehunde und Hunde sind allein durch Überredung dressierbar. Der Dresseur fühlt sich heutzutage als „Tierlehrer" und nennt sich so.

Allerdings ist Grundlage und Ziel fast aller Dressuren die Erreichung unbedingten Gehorsams. „Niemals darf sich der Dompteur zufrieden geben, ehe seine Befehle ausgeführt sind." — „Das Pferd muß erleben, daß der Wille des Reiters immer stärker ist als der eigene." Um den nötigen Gehorsam zu erzielen, bedarf es einer Konsequenz, die keine Ausnahmen kennt. Was man einmal hat straflos durchgehen lassen, wird immer wieder versucht werden. „Allerdings sind die Methoden von Lohn und Strafe desto feiner, je näher das Tier dem Menschen steht."

Bei den Dressuren höherer Tiere, z. B. der Hunde, kann man sich eine bedeutende Erleichterung schaffen, wenn man das zu dressierende Tier mit einem geübten zusammenbringt. Die Nachahmung des erfahrenen Tieres beschleunigt den Lernvorgang. Natürlich hat jede Dressur ihre Grenzen in den vorhandenen körperlichen Grundlagen. Es wird kaum mehr gelingen, einen hochgewachsenen Hund zum Fährtenspuren, Nase an der Erde, abzurichten. „Je nachdem aber, ob es dem Menschen gelingt, den Gehorsam des Tieres mit zentralen Triebrichtungen zu vereinen, z. B. der Bewegungsfreude, wird das Tier mehr oder weniger willig das Geforderte ausführen." Bei der Dressur aller höheren Tiere spielt die Individualität des abrichtenden Menschen eine Rolle und die Individualität des Tieres, das abgerichtet werden soll. Ein furchtsames Pferd ist anders zu behandeln als ein feuriges.

Im Schlußkapitel wendet sich die Verfasserin der Dressur in der Erziehung des Menschen zu. Sie gibt zuerst einige Begriffsabgrenzungen: Der Drill sei ein unpersönliches „Üben in konzentriertester Form", die Erziehung die dem Zögling bewußte und einsichtige Hineinführung in die überpersönliche Ordnung; die Gewöhnung sei „vorbewußte, vom Willen des Erziehers ausgerichtete Einführung", unterscheide sich von der Dressur durch den Mangel eines Kampf- oder Zwangmomentes. Solches Kampfmoment zwischen Trieb-Ich und dem höheren personalen Ich könne auch im freien Leben der Tiere und ohne fremden Eingriff im Leben des Menschen eine Rolle spielen; die Verfasserin stellt die Ausdrücke „Naturdressur" und „Selbstdressur" zur Diskussion.

In der Säuglings- und in der Schwachsinnigenerziehung seien Dressurmethoden am Platze. „Die ganze Art, wie das kleine Kind in die Ordnung und Regelmäßigkeit des Lebens eingefügt wird", die nicht nur in den Willen des Kindes, sondern bis in das Getriebe seines chemischen Stoffwechsels eingreift, ist Dressur. Sie schafft die Grundlage des Lebensaufbaues, ohne die die Triebe des Säuglings ungerichtet und sich gegenseitig störend bleiben würden. Das gesunde Kind hat als Säugling den Rhythmus seiner wichtigsten biologischen Funktionen andressiert bekommen, ebenso die Grundlagen für Selbstbeherrschung und Sauberkeit. Die Verfasserin sieht dort, wo es an dieser Dressur mangelt, aber auch dort, wo man allzu früh mehr als Dressur

gibt und das Kleinkind allzu sehr psychisch anregt, es nicht in Ruhe läßt und künstlich Bedürfnisse in ihm wachruft, Gefahren. „Die Neurosen im Kleinkindalter haben in vielen Fällen ihren Grund in diesem Zuviel an Erziehung, in den großen Anforderungen, die man an den Geist des Kleinkindes stellt.“

Beim Schwachsinnigen soll die mangelnde Assoziationsfähigkeit durch mechanisch-gymnastische Dressur gestärkt werden. Mehr als beim Normalen muß man dabei die vorhandenen Triebe befriedigen und benützen, aber ähnlich wie bei der mechanischen Tierdressur auf Konstanz der äußeren Bedingungen achten. „Änderungen in der Abfolge der verschiedenen Verrichtungen des täglichen Lebens oder Änderungen der Möbelanordnung“ sind den Kindern oft körperlich unangenehm, stören meist die Beherrschung des schon Erlernten. Zum Unterschied von der mechanischen Tierdressur ist aber die Beziehung des Schwachsinnigen zum Erzieher sehr wichtig, er ist von ihr weit abhängiger als der Normale. „Ist ein fremder Mensch mit den Schwachsinnigen allein, dann haben sie scheinbar alles wieder vergessen, was sie gelernt haben.“

Das Buch Försters ist durch das gesammelte Material wertvoll und durchaus anregend. Seine pädagogische Hauptthese: „Eine wirkliche Dressur macht den Menschen frei für das geistige Leben, indem die vitale Grundlage, geordnet und im Gleichgewicht, das höhere geistige Leben nicht stört, sondern trägt“, wäre einer ernsten Diskussion würdig. Allerdings dürfte eine solche nur dann fruchtbar sein, meinen wir, wenn die weiten Gebiete, die die Psychoanalyse zwischen den vitalen Grundlagen und dem höheren geistigen Leben des Menschen entdeckt hat, auf den Landkarten der Diskutierenden nicht fehlen.

P. B.

Josef Müller: **Deutsche Sprachschule mit Berücksichtigung der Basler Mundart.** 4. Auflage, neu bearbeitet von einer Kommission. **Volkslieder für Kinder.** Band I, Tanz und spring, spiel und sing, für das 1. und 2. Schuljahr, von Bruno Straumann, beide im Verlag des Erziehungsdepartements des Kantons Basel-Stadt.

Die Methode, das Mundartliche für den Unterricht des Hochdeutschen zu berücksichtigen, auch der Versuch, an den aus der Mundart stammenden Fehlern die Sprache zu erlernen, wird als Beispiel der überall bestehenden analogen Aufgabe dienen können und auch über einen einzelnen Kanton hinaus Interesse erwecken. Auch im übrigen bemüht sich das Erziehungsdepartement Basel-Stadt mit Erfolg, die Neuerscheinungen und Neuauflagen von Büchern den Schülern inhaltlich und drucktechnisch so vorzulegen, daß der Jugendliche eine bejahende gefühlsmäßige Beziehung zu seinem Lernstoff bekommt.

Bei der Sprachschule hat Jan Tschichold, der ausgezeichnete Typograph, Einteilung und Druck, beim Singbuch hat Margrit Wagen das Notenbild und die Illustrationen, vor allem die Farbe, lebendig gestaltet, so daß das Kind gerne die Bücher zur Hand nehmen dürfte.

H. Meng.

Druckfehlerberichtigung

Infolge eines drucktechnischen Versehens wurde der erste Absatz der Arbeit

„Pansexualismus“ und Pubertät

Von Fritz Redl, Wien

in Heft 5/6 des IX. Jahrganges (1935) dieser Zeitschrift, Seite 342, durch Zeilenvertauschung sinnstörend entstellt. Die einleitenden Sätze sollen richtig lauten:

Für den Erziehungsberater erhalten „Theorien“ gelegentlich eine viel realere Bedeutung, als sie an sich beanspruchen könnten. Für ihn sind die Meinungen, die sich Eltern und Lehrer der in Beratung gebrachten Kinder über Erziehung gebildet haben, die Prinzipien, die sie bewußt oder unbewußt, offen oder versteckt ihrem erzieherischen Verhalten zugrundelegen, ja, auch die Meinungen und Prinzipien, die sie beim Berater stillschweigend vermuten, nicht weniger wirksame Faktoren als so manche Bestandteile der äußeren Realität....

Zu Freuds 80. Geburtstag

erschien

SIGM. FREUD

SELBST DARSTELLUNG

Zweite, durchgesehene und erweiterte Auflage mit einer „Nachschrift 1935" und fünf bisher z. T. unveröffentlichten Porträtbeilagen

112 Seiten / Geheftet RM 3·50 / Leinen RM 5·

AUS DEN SCHLUSSWORTEN:

Die Geschichte der Psychoanalyse zerfällt für mich in zwei Abschnitte . . . Im ersten stand ich allein und hatte alle Arbeit selbst zu tun, . . . im zweiten Abschnitt . . . haben die Beiträge meiner Schüler und Mitarbeiter immer mehr an Bedeutung gewonnen, so daß ich jetzt . . . mit innerer Ruhe an das Aufhören meiner eigenen Leistung denken kann . . . So kann ich denn, zurückschauend auf das Stückwerk meiner Lebensarbeit, sagen, daß ich vielerlei Anfänge gemacht und manche Anregungen ausgeteilt habe, woraus dann in der Zukunft etwas werden soll. Ich kann selbst nicht wissen, ob es viel sein wird oder wenig. Aber ich darf die Hoffnung aussprechen, daß ich für einen wichtigen Fortschritt in unserer Erkenntnis den Weg eröffnet habe.

Internationaler Psychoanalytischer Verlag in Wien

Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik, X. Jahrgang, Heft 2

INHALT:

Eigentümer, Herausgeber und Verleger: Internationaler Psychoanalytischer Verlag, Gesellschaft m. b. H., Wien IX, Berggasse 7. — Verantwortlicher Redakteur: Dr. Wilhelm Hoffer, Wien I, Dorotheerg. 7. Druck von Emil M. Engel, Druckerei und Verlagsanstalt, Wien I, In der Börse.

Printed in Austria